

A (re)construção holística da identidade profissional no Estágio Profissional

Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2ºciclo de estudos tendente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora: Doutora Maria Paula Pinheiro da Silva

Raquel Patrícia Santos Sousa

Setembro de 2018

Ficha de Catalogação:

Santos, R. P. S. (2018) Relatório de Estágio Profissional. Porto. Relatório de Estágio Profissionalizante para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Palavras Chave: PROFESSOR ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; TREINO HITT

Dedicatória

À minha Família,

Ao meu pai, por trabalhar arduamente para que eu tenha um bom futuro; à minha mãe, que me ama e me apoia incondicionalmente; aos meus irmãos, que sempre me ajudaram a lutar pelos meus objetivos.

A vocês, meus ídolos e pilares da minha vida!

Agradecimentos

Expresso os meus francos agradecimentos a todos os que contribuíram na conceção deste relatório e, a todos que me acompanharam direta e indiretamente no processo do estágio curricular:

Agradeço do fundo do coração a toda a minha família e amigos, que apesar da distância, estiveram sempre presentes em todas as batalhas e conquistas.

Ao Professor Cooperante, Luís Moreira, pelo magnífico acompanhamento e dedicação neste processo. Por estar predisposto a ajudar e a criticar construtivamente o nosso desempenho, em prol da nossa aprendizagem e desenvolvimento profissional.

À Professora Doutora Maria Paula Batista, pela compreensão, dedicação e atenção ao longo desta fase académica. Obrigado, por orientar e ajudar-me a concluir mais uma fase da minha vida.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Lourenço e Ruben, que ajudaram a ultrapassar obstáculos e desafios, através do trabalho em grupo e em prol do mesmo objetivo.

À toda a Comunidade Escolar da Escola Secundária Filipa de Vilhena, Pêro Vaz caminha e AGRA, pela ótima receção, integração, respeito e interajuda ao longo deste ano letivo.

Aos meus alunos, pelo respeito, interajuda, colaboração e pela boa relação professor-aluno gerada.

Aos meus colegas da FADEUP e a própria instituição assim como todos os docentes, por proporcionarem novas experiências e aprendizagens. Por me terem acolhido nestes 2 anos e por proporcionar anos marcantes tanto na minha vida académica, como profissional e pessoal.

Aos meus colegas e docentes da UMa por me influenciar a amar esta profissão e por oferecerem as bases pedagógico-didáticas e aspetos psicossociais que possuo e que ainda desenvolvo. Agradeço aos meus colegas

pela partilha de conhecimentos assim como, pelo companheirismo gerado ao longo destes anos.

Aos meus colegas da RUF (residência Jayme Rios de Sousa), por me fazerem sentir em “Casa”, pela integração no Porto, por me acompanharem nas refeições, por partilharem informações e conhecimentos. Um especial obrigado, a Carolina e a Viviana, que apesar de serem colegas de casas, considero como irmãs por todo o apoio e companheirismo demonstrado ao longo destes 2 anos.

**A todos vós, um sincero
obrigado!**

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Índice Geral.....	VII
Índice de ilustrações	XI
Índice de tabelas	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Anexos.....	XVII
Resumo	XIX
Abstract.....	XX
Lista de Abreviaturas.....	XXI
Introdução.....	1
1.Enquadramento Pessoal.....	3
1.1 Identificação Pessoal	5
1.2 Expetativas em relação ao estágio profissional	7
1.3 Conceção Inicial do Estágio.....	10
2. Enquadramento da Prática Profissional.....	13
2.1 Contexto Institucional.....	15
2.2 Contexto Funcional	16
2.2.1 Escola Secundária Filipa de Vilhena	16
2.2.2 Núcleo de Estágio.....	19
2.2.3 A turma	20

3.Realização Da Prática Profissional	23
Área 1: Organização e gestão do processo ensino e da aprendizagem ...	25
3.1 Conceção de Ensino.....	27
3.2 Planeamento do ensino e aprendizagem.....	31
3.2.1 Planeamento anual	32
3.2.2 Planeamento da Unidade Temática	34
3.2.3 Plano de Aula	36
3.3 Realização	43
3.3.1 Ganhar a confiança e estabelecer o controlo.....	43
3.3.2 Maximização do tempo de aula-Gestão	46
3.3.3 Comunicação - Instrução e feedback	49
3.4 Modelos de Ensino	53
3.5 Avaliação	57
3.6 Reflexão.....	63
Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	67
4.1 Atividades Desportivas	67
4.1.1. Corta Mato Escolar.....	67
4.1.2 Mega Atleta	69
4.1.3 Sarau da Filipa de Vilhena	70
4.2 Participação em Reuniões	71
4.2.1 Departamento	71
4.2.2 ACP's	71
4.2.3 Conselhos de Turma	72
5. A passagem pelas camadas mais jovens	73
5.1 1ºciclo-2ºano (AGRA)	78
Área3: Desenvolvimento Profissional	81
Estudo de Investigação: A influência do treino HITT- o caso da Filipa de Vilhena	83
Introdução.....	83
Objetivos do estudo	85

Objetivo Geral	85
Objetivos Específicos	85
Metodologia	86
Amostra.....	86
Caraterização da Amostra	86
Instrumentos	89
Procedimentos	90
Apresentação dos Resultados	92
Avaliação Inicial vs Avaliação final do circuito.....	92
Frequência Cardíaca vs Frequência Desejada	94
Análise e Discussão dos Resultados.....	96
Diferenciação entre a avaliação Inicial e Final do projeto	96
Comparação dos resultados entre géneros	99
Federados vs não federados.....	101
Conclusões do estudo	102
Considerações Finais e Perspetivas Futuras	105
Referências Bibliográficas	107

Índice de ilustrações

Figura 1- Prova de Iniciados Masculino	68
Figura 2- Prova de Juvenis Femininos.....	68
Figura 3- Mega Sprint no Mega Atleta.....	699
Figura 4- Mega salto no Mega Atleta	699

Índice de tabelas

Tabela 1- Cabeçalho do plano de aula de futebol, aula 25 e 26	37
Tabela 2- Excerto do plano de aula 10 referente a UD de ginástica	40
Tabela 3-Critérios de avaliação da AS de ginástica	60
Tabela 4- Tempos obtidos nos testes funcionais "Fit School"	92
Tabela 5- Registo das FC após a realização do treino HIIT. A verde representa valores de FC superior a 75% da FC _{máx} e a vermelho inferior	94
Tabela 6- Comparação entre a avaliação inicial e a final do circuito FitSchool	97
Tabela 7- Comparação da evolução entre o sexo F e M.....	99
Tabela 8- Comparação da evolução entre os alunos federados e não federados	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1-Distribuição do género da Amostra.....	86
Gráfico 2-Deslocação dos alunos para a escola e o tempo despendido	87
Gráfico 3- Problemas de saúde.....	88
Gráfico 4-Passado Desportivo vs atual filiado	88
Gráfico 5-Horas semanais de prática desportiva.....	89
Gráfico 6-Histograma dos resultados do teste funcional "Fit School"	94
Gráfico 7-Representação da FC desejada com a média da FC conseguida. A linha laranja representa a média da FC e a verde, a FC pretendida	96
Gráfico 8- Representação gráfica dos tempos obtidos na 1º(vermelho) e 2º(laranja) aplicação do circuito FitSchool	97
Gráfico 9- Caixa de bigodes representando a evolução da 1º para a 2º aplicação do circuito FITSchool em percentagem.....	98
Gráfico 10- Representação da diferença da % de evolução entre o sexo F(laranja) e M (vermelho)	99
Gráfico 11-Caixa de Bigodes a representar a diferença da evolução nos alunos federados (vermelho) e não federados (laranja)	101

Índice de Anexos

Anexo 1-Regulamento de EF	XXVI
Anexo 2-Planeamento Anual.....	XXIX
Anexo 3-Planeamento da Unidade Didática (MEC de Atletismo).....	XXXII
Anexo 4-Exemplo de Plano de Aula.....	XXXV
Anexo 5-Tabela de Referência (Teste de Cooper).....	XXXIX
Anexo 6-Poster do Sarau Mov'Art e Ficha de Inscrição	XLI
Anexo 7-Ficha de Caracterização Individual	XLV

Resumo

No âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadeup), foi concebido este relatório de estágio. Este documento apresenta o processo de adaptação e experiências vivenciadas como Estudante Estagiária (EE) na Escola Secundária de Filipa de Vilhena.

O relatório de Estágio como a prática pedagógica são 2 critérios para obtenção do grau Mestre, não obstante, estes critérios não podem ser dissociados, visto que este documento apresenta o processo de adaptação e experiências vivenciadas como Estudante Estagiária (EE) na Escola Secundária de Filipa de Vilhena, com um núcleo de Estágio de 3 elementos, supervisionado pela Orientadora de Estágio da FADEUP e pelo Professor Cooperante da Escola.

O presente documento é composto por 4 capítulos centrais: Enquadramento Pessoal, no qual se encontra a minha identificação pessoal e expectativas iniciais ao estágio profissional; Enquadramento da Prática Profissional, onde está presente a caracterização do contexto da prática profissional, assim como, a minha perceção acerca do estágio profissional; Realização da Prática Profissional, no qual engloba toda a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino e; Desenvolvimento Profissional, projeto de investigação-Ação intitulado como “A influência do Treino HIIT-O caso da Filipa de Vilhena”.

O relatório de Estágio assenta num processo reflexivo relativamente ao percurso pela docência, referindo aprendizagens alcançadas, experiências vivenciadas, dificuldades e superações, ilações e resultados obtidos. Assim sendo, na conceção deste documento, procurei interligar a literatura e as perceções procedentes da reflexão da prática pedagógica.

Abstract

This internship report was elaborated under the scope of the curriculum unit Professional Internship, inserted under the second-year curriculum for the master's degree in "Ensino de Educação Física e Secundária da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadeup)". This report contains the process of adaptation and experiences obtained during the internship period at the Filipa de Vilhena high school.

This internship report, together with the pedagogical practice are the two requirements to conclude and obtain the masters degree. It's important to remember that even though each requirement are individually evaluated, they cannot be done without each other due to their interdependent nature.

This document is made up of 4 different core chapters: personal framework; professional framework; professional embodiment; professional development, research action project "The Influence of Hitt-O training: Filipa de Vilhena high school".

The internship report disposes a reflexive process regarding the teaching journey, displaying the many experiences, knowledge acquired, difficulty and overcomes and results obtained. During the conception of this report there was a constant interconnection between the experiences had and the literature and pedagogical reflection.

Lista de Abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

EE-Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EBPV- Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

EP-Estágio Profissional

ESFV- Escola Secundária Filipa de Vilhena

F- Feminino

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

HIIT- High Intensity Interval Training~

M- Masculino

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS-Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PC-Professor Cooperante

PE- Professor Estagiário

PO-Professor Orientador

RE- Relatório de Estágio

UD- Unidade Didática

Introdução

O Relatório de Estágio (RE) consiste num documento de trabalho concreto e de caráter individual, onde o estudante estagiário (EE), através dos seus conhecimentos, atuações, capacidades e dificuldades, baseia a sua perceção acerca do Estágio Profissional (EP).

O EP realizou-se na Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV) numa turma do 10ºano. Sabemos que “o Desporto constitui um excelente meio da Educação Física (EF), componente importante e inseparável da educação geral e multilateral característica do mundo contemporâneo” Teodorescu (2003, p. 15), assumindo assim, um papel fundamental na promoção da atividade física e socialização entre alunos.

A EF surge como vínculo entre os saberes do corpo com o saber estar, através desta disciplina e, tal como Batista (2012) defende, formamos cidadãos capazes de lidar com o seu próprio corpo, que desenvolvam noções de partilha, de cooperação, de superação e de trabalho em equipa, nas dimensões estéticas, éticas, motoras, anímicas e volitivas, cívicas e morais, demonstrando a pertinência da disciplina de EF estar presente nos currículos escolares.

De acordo com Gomes (2004, p.14) o professor “deverá estar preparado para um mundo e um saber em constante evolução, e que, para além de um informador/comunicador, seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador”. Deste modo, todas as ações efetuadas no EP foram devidamente planeadas e fundamentadas de acordo com a caracterização dos alunos, do contexto e baseadas nos objetivos adjetivados, sempre com intuito de tornar o processo ensino aprendizagem eficaz. Isto revela também a importância do estágio ser supervisionado, não só pela complexidade inerente à docência, como pela inexperiência do EE.

Esta responsabilidade de assumir o processo educativo de uma turma, associadamente com a orientadora e pelo PC, proporcionou-me experiências no meio escolar fundamentais para o meu desenvolvimento como futuro Docente de EF. E é neste documento, que relato estas vivências e todo o processo

envolvido na minha reconstrução de identidade profissional e de concepção do ensino.

Segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional o RE deverá conter os seguintes temas: Enquadramento Pessoal, Enquadramento Institucional e Enquadramento Operacional, subdividido por 3 áreas, organização e gestão do ensino aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento profissional. E este documento assenta sobre estas diretrizes.

No Enquadramento Pessoal irá constar uma apresentação sobre a minha experiência de vida, identidade pessoal, as minhas motivações e expectativas e o entendimento perante o EP. O segundo tema engloba a temática da escola, a caracterização da escola onde decorreu o estágio e a caracterização da turma e do núcleo de estágio.

Por fim, no terceiro tema, a área 1, engloba a concepção, planeamento, realização e avaliação do ensino, com finalidade de apresentar as estratégias de intervenção, segundo objetivos pedagógicos que conduza com eficácia o processo ensino-aprendizagem. Já, na área 2, estão relatadas as atividades não letivas onde tive um papel ativo na sua concretização, assim como, nas reuniões que demonstram a minha integração na comunidade escolar. Por fim, apresenta o estudo de investigação-ação realizado na turma residente, com vista à construção e desenvolvimento da competência profissional, numa área de conhecimento que sentia mais dificuldades, nomeadamente, a prescrição do exercício físico.

Com isto, a concepção deste RE assenta num processo reflexivo relativamente ao percurso pela docência, referindo aprendizagens alcançadas, experiências vivenciadas, dificuldades e superações, resultados obtidos e ilações. Assim sendo, na concepção deste documento, procurei interligar a literatura e as perceções procedentes da reflexão da prática pedagógica, balizando no relato do conjunto das vivências passadas como docente, assim como nas atividades não letivas.

1.Enquadramento Pessoal

1.1 Identificação Pessoal

Sou a Raquel Sousa, tenho 22 anos, oriunda da magnífica Ilha da Madeira e tenho 2 fantásticos irmãos venezuelanos. A maior parte da minha família vive na América do Sul e outra pequena parte na Europa e na África. Os meus avós paternos tiveram 10 filhos e somente, 3 ainda residem na “Pérola do Atlântico”, incluindo os meus pais. Os meus pais viveram na Venezuela desde o ano 1980 ao 1994 e a sua vinda para Portugal não foi mero acaso.

A dezembro de 1994 devido a problemas que trouxeram insegurança familiar, os meus pais decidiram abandonar a Venezuela e voltaram à Ilha da Madeira. Esta decisão acarretou muitos obstáculos, dificuldades e desafios pois, os meus pais tiveram que recomeçar do zero. Ao longo dos primeiros anos, vivemos na casa da minha avó materna enquanto a nossa casa estava em construção, os meus pais começaram a trabalhar no ramo da agricultura e vinicultura e no qual permanecem até a atualidade.

Os meus pais não tiveram a vida facilitada, tiveram que lutar muito para alcançarem os objetivos de vida e, devido à situação financeira da minha família, não foi possível os meus pais progredir nos seus estudos como os filhos. Este facto teve uma grande influência nos desejos destes para os seus filhos, ansiando sempre o melhor e lutando muito para que nós conseguíssemos acabar a faculdade. Graças aos meus pais, o meu irmão é enfermeiro, a minha irmã farmacêutica e eu, finalizando o mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS).

Ao longo da minha juventude pratiquei diversos desportos, desde desportos coletivos a individuais, mas sempre me identifiquei mais com os individuais. Primeiramente, iniciei a minha atividade desportiva aos três anos na modalidade de natação que perdurou até aos sete. Dos 8 aos 11 treinei andebol em paralelo com atletismo e após isso não pratiquei nenhuma modalidade à exceção do Desporto Escolar.

No 2º e 3º ciclo optei por entrar em várias modalidades do desporto escolar, tais como voleibol, ténis de mesa, badminton, natação e ginástica de trampolins.

Sempre gostei muito de ginástica e no ano 2008 comecei a praticar ginástica aeróbica. E desde então alcancei grande parte dos meus sonhos e objetivos regionais, nacionais e internacionais.

Através da ginástica comecei a tornar-me mais independente, responsável, desinibida, lutadora mas também comecei a conhecer melhor os limites do meu corpo. Esses anos foram gratificantes, mas também muito árduos, dado que comecei a treinar a modalidade tarde e para alcançar o patamar das minhas adversárias tive que treinar exaustivamente. Após um ano comecei a ver grandes frutos do meu trabalho, ficando no pódio nas provas regionais. Passados 2 anos entrei na Seleção Nacional, como TR JUV onde alcancei alguns resultados tanto a nível individual como em trio (TR). Em 2010 e 2012 foi selecionada para ir ao “World Cup dos Azores” e à “Taça Latina”, sendo este um dos melhores momentos da carreira. O ponto mais alto do percurso desportivo foi em 2013 quando fui intitulada como campeã nacional e em 2014 em 3º lugar. Já em TR, o ponto mais alto foi o 2º lugar do campeonato nacional de 2010.

Paralelamente aos meus treinos, comecei a ajudar a minha treinadora, Ana Catarina Freitas, com a função de treinadora adjunta, onde reparei que adorava exercer a função de treinadora de ginástica. Deste modo, tirei em primeiro lugar o curso de ajuizamento em 2013 e reciclagem em 2015 ficando, desta forma, com o grau III de juiz de GA. Por fim, em 2014 tirei a parte geral do curso de treinadores como também a parte específica de ginástica.

Para além do meu percurso desportivo e hábitos de atividade física regular tive um professor de EF que influenciou muito na minha escolha do mestrado.

Quando me encontrava no 2º Ciclo o meu peso se encontrava um pouco acima do normal e sofri de *bullying* por parte dos meus colegas de turma. Aos 10 anos comecei a refugiar-me em casa para não ter de aparecer em lugares públicos e a faltar às aulas de EF devido às roupas justas que me colocavam exposta. Desde então, o meu estilo de vida foi gradualmente alterado para o de sedentário até iniciar o 6º ano de escolaridade.

No 6º ano de escolaridade, tive um professor que mudou por completo a minha perspetiva de vida, este professor jovem, com os seus 30 anos, não aceitava os meus motivos para faltar as aulas e quase perdia a disciplina por faltas no 1º período. A partir de janeiro comecei a frequentar todas as aulas, fui recuperando o gosto pela atividade física e hábitos de vida saudável. Isto ocorreu devido à atitude do meu professor, ele conseguia tratar igualmente todos alunos, era muito criativo, criava desafios para todos, repreendia alguns dos meus colegas quando gozavam comigo e com outros colegas, transmitindo imensos valores através do jogo, criava uma boa relação entre professor-aluno, era bem-disposto, conseguiu enaltecer as minhas qualidades assim como as dos meus colegas e acima de tudo influenciou-me na recuperação da minha autoestima, confiança, acreditou em mim e fez-me acreditar que sou capaz. Posso dizer que este professor é um dos meus ídolos e, tal como ele fez comigo, ambiciono ajudar a encaminhar as crianças e jovens. Isto é, pretendo ser um exemplo para os jovens, transmitir valores, prepará-los para as advertências e acima de tudo formar pessoas.

1.2 Expetativas em relação ao estágio profissional

O meu percurso para ser professora de EF, iniciou-se no ano 2013 ao entrar na licenciatura de EF e Desporto. Apesar de realizar a licenciatura na Universidade da Madeira (UMa), pretendia tirar o mestrado em Ensino na FADEUP e cá estou eu, por mais difícil que tenha sido abandonar tudo o que tinha construído na madeira. Esta decisão foi um pouco mais difícil do que pensei, pois será muito difícil ingressar no mundo do ensino devido a conjuntura atual, no entanto, acabei por vir pois sempre foi o que ambicionei ser e aproveitei as competências adquiridas ao longo do estágio para alcançar os meus objetivos de vida, seja a exercer a função de docência seja como treinadora.

Mas como referi anteriormente, este percurso não tem sido muito fácil, inicialmente tinha uma concessão do professor muito simplificada e nunca pensei que ser professor acarretava tantas responsabilidades, trabalho e dificuldades. Ainda me lembro da primeira aula de Profissionalidade Pedagógica,

no trabalho para responder a perguntas relacionadas com a docência. No momento pensei, “Meu Deus, como irei responder a isto?!”, escrevi alguns adjetivos que achei pertinentes para ser um bom professor de EF, baseando-me no meu professor de EF do 6º ano, porém não criei uma boa definição e, atualmente, ainda não consigo responder à pergunta adequadamente, pois, estará em constante mudança através das experiências vivenciadas.

O professor estagiário (PE) encontra-se numa fase que é caracterizada como “o choque com a realidade”, transita da faculdade para a escola, de estudante para professor que poderá levar ao caminho mais fácil, desistência. Este caminho poderá ser influenciado por inúmeros fatores, nomeadamente, problemas de relacionamento com a comunidade escolar, má preparação ou planeamento, não conseguir lidar com as eventualidades que surgem ao longo do estágio, entre outras.

Neste momento, sinto que passei por diversas advertências ao longo do estágio devido a receios iniciais de ainda não estar preparada para cumprir com os requisitos de um bom professor, autoridade e consciência para o ser. Mas como os portugueses dizem, ninguém nasce ensinado e é com os erros que também aprendemos. E foi neste pensamento que me debrucei, não tenho medo de errar, tenho medo de repetir o mesmo erro e, dei o meu melhor para não errar.

Nesta linha de pensamento esperava que o estágio me desse as ferramentas necessárias para me tornar numa boa professora apesar de saber que não iria ser fácil. No entanto, este desafio não seria realizado sozinho tive o apoio da minha família, amigos e tive pessoas que me iriam ajudar no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, o Professor Cooperante(PC) , o Professor Orientador(PO) , os meus colegas de estágio e os alunos.

No que diz respeito ao núcleo de estágio, esperava encontrar um grupo coeso e unido, que trabalhasse em prol dos objetivos e que pudesse criar uma boa relação. Esperava partilhar conhecimentos, informação acerca das diferentes modalidades, experiências e refletir sobre as aulas lecionadas e observadas. Pensei que nos ajudaríamos uns aos outros pois não estávamos sozinhos neste novo desafio e tornar-se-ia muito mais fácil e eficiente para

aperfeiçoarmos a nossa prestação enquanto docente e acima de tudo, enquanto pessoas.

Em relação ao PC e à PO, esperava que me ajudassem ao longo do ano de estágio, que criticassem os métodos utilizados nas aulas, que partilhassem algumas informações pertinentes ao processo ensino-aprendizagem e que estivessem disponíveis e predispostos em ajudar sempre que eu precisasse, dentro das suas funções.

As turmas tornaram-se um foco principal do meu estágio, pois seria com esses indivíduos que iria trabalhar e aprender a criar a minha conceção de ensino. Deste modo, esperava encontrar uma turma residente com alunos trabalhadores, unidos, com gosto pela atividade física, empenhados, motivados e que mostrassem interesse em aprender o que lhes seria apresentado. Porém, não podemos ter tudo o que queremos e a probabilidade de encontrar alguns “outliers” era grande, por isso, pretendia encontrar/criar estratégias, métodos para maximizar o ensino-aprendizagem de todos os alunos, tratando-os como iguais, mas planejar e aplicar tendo em conta que são todos diferentes. Por outro lado, procurei criar um bom clima de aula e uma boa relação com os alunos, mas não deixando que isto prejudicasse o funcionamento das aulas.

Ao longo do estágio pretendia ser capaz de adotar alguns dos modelos alternativos de ensino em prol das necessidades, características dos alunos e do contexto, de modo a maximizar o processo ensino-aprendizagem. Os modelos surgem como rutura das abordagens usuais, a nível da configuração dos papéis e responsabilidades de quem aprende e de quem ensina, dos conteúdos a privilegiar, dos métodos e estratégias de instrução e ao nível dos cenários e contextos de aprendizagem. (Tavares, Jogos Desportivos: Ensinar a jogar, 2015).

Com isto esperava no final do estágio poder dizer que cumpri com os 4 critérios de profissionalismo: competência docente; autonomia profissional; sentido de pertença e identidade profissional e abertura à inovação. Pretendo adquirir o leque de conhecimentos, técnicas, valores, linguagens e destrezas que formam a cultura profissional do docente. Espero ser capaz de tomar e colocar em prática decisões responsáveis para determinada situação usufruindo da

minha liberdade de selecionar, de forma criteriosa, as alternativas possíveis para uma determinada situação (Alonso, s.d)

Deste modo, encarei este ano de estágio não como a última etapa para ser professor, mas sim, como a primeira parte de um processo contínuo da minha formação na docência, tentando absorver o máximo de conhecimento que conseguisse através do processo de ensino, da colaboração e conhecimento da PO, do PC, colegas de estágios e comunidade escolar.

1.3 Conceção Inicial do Estágio

A formação de professores deverá passar para “dentro” da profissão, ou seja, baseada numa combinação complexa de contributos técnicos, científicos e pedagógicos, ancorada pelos próprios professores, essencialmente os mais reconhecidos e experientes. (Nóvoa, 2009).

O estágio a meu ver é fundamental não só para colocarmos em prática o que retiramos na primeira fase da formação de professores, a teórica, mas também para construirmos a própria conceção do que é ser um bom professor, aplicá-la e reajustá-la ao longo de toda a formação contínua da docência.

Em prol disto, o estágio é fundamental para que os estudantes da formação inicial de professores sejam agentes de mudança e não seguidores de um ritual estrutural. Que construam as suas próprias ideias, conceções e aplicação das mesmas no sentido de melhorar as estruturas vigentes (Batista & Queirós, 2013)

Nas escolas, os professores estagiários irão encontrar diversas dificuldades e nem tudo o que apredemos no 1º ano poderá ser operacionalizado devido a diversos fatores. Para além do currículo, a escola se encontra numa comunidade, com as suas regras, as suas particularidades, as suas conceções e por vezes, os EE limitam-se a produzir o que a estrutura curricular lhes dá, em vez de tentar elaborar as suas próprias conceções e intervir.

“A formação inicial não deve ser vista apenas como o início da profissão, mas sim como uma das etapas de todo um processo complexo, em constante alteração, que é o próprio processo formativo na carreira de docente.”

(Carrega, 2012) citado por (Batista, Graça, & Queirós, 2014)

Deste modo, o estágio a meu entender, é um elemento fundamental no processo de formação de professores, pois permite ao estudante, pela primeira vez, o contato com o mundo real da docência. Esta experiência ainda permite que o PE tenha a percepção do que realmente poderá ser a sua profissão e do que será exigido, porém, o estágio é somente uma importante etapa de um processo complexo, tal como Carrega nos diz.

2. Enquadramento da Prática Profissional

2.1 Contexto Institucional

A educação sempre existiu, educar era viver o dia-a-dia, partilhar experiências de forma a atuar em comunidade. Muitas das aprendizagens, culturas, ideologias eram passadas de geração para geração sem precisar de uma instituição. Somente no século XVII é que a Escola se apresentou como instituição. (Coimbra,s.d.)

A escola teve uma evolução centrada em 4 grandes períodos de tempo. Esta evolução deve-se à modificação das necessidades da sociedade e consequentemente, a escola teve que se adaptar. No entanto, atualmente, a escola está a ter dificuldades em adaptar-se às necessidades da sociedade atual e não consegue promover a igualdade e justiça social, salvo algumas exceções.

A escola enquanto instituição surgiu na época da revolução industrial pois, a escola respondeu às necessidades da sociedade, visando o desenvolvimento social e cultural das pessoas para o quotidiano. A escola assume-se como entidade que questiona e reflete acerca do seu significado e do que representa. Porém, não devemos prescindir das abordagens de uma organização, como se a escola não possuísse carácter organizativo.

Segundo (Saragoça, 2013) instituição, no sentido sociológico, consiste num conjunto de regras e procedimentos estandardizados que são reconhecidos, valorizados e sancionados pela sociedade ou por outrem com enorme valor social.

A promoção de uma educação intercultural é, em primeiro lugar, uma batalha ideológica e doutrinária-pedagógica no sentido lato do termo. Trata-se de afirmar valores de cidadania na construção de um projeto de sociedade que será necessariamente multicultural, de transformação no plano dos valores, das intenções, das motivações, da totalidade do sistema social e formativo. (Saragoça, 2013)

A cultura organizacional da escola trata-se de um processo dinâmico de interdependências da cultura em que a escola está inserida e a cultura interna,

sendo a escola um elemento ativo na operacionalização e reinterpretação de diretivas exteriores.

O objetivo principal da escola é formar pessoas conscientes, membros de uma sociedade, promovendo o desenvolvimento cultural e social dos jovens preparando-os para o futuro e cotidiano. Para tal, a escola não poderá ficar indiferente à diferença, isto é, uma escola que possui alunos diferentes não os poderá tratar como iguais pois terão resultados diferentes. Neste propósito, a instituição educativa tem compromisso com a composição de um projeto político pedagógico que, obedecendo a sua finalidade social, recupere a credibilidade do ensino público. Os profissionais deveram trabalhar coletivamente, para que as crianças e jovens sejam integradas criticamente no seu meio.

Deste modo, a educação contribui para a efetiva emancipação humana, tanto individual quanto social, estimulando e desenvolvendo as potencialidades do aluno, o que não se dará sem a consideração da realidade económica, política, cultural e social em que estamos inseridos.

2.2 Contexto Funcional

2.2.1 Escola Secundária Filipa de Vilhena

A realização do meu Estágio Profissional teve lugar na Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV), que fica localizada na cidade do Porto.

Inicialmente, a referida instituição funcionava em diversos edifícios, todos eles situados na cidade do Porto. Só a 28 de maio, do ano de 1959, é que o atual edifício foi inaugurado.

Com a passagem do tempo, tanto as suas instalações como a sua designação sofreram alterações, mantendo a atual denominação desde o ano de 1979/80.

Esta instituição tem como finalidade primordial preparar cidadãos, providos de valores estruturantes da sociedade, para uma correta opção a nível da formação superior e que desenvolvam as competências necessárias para terem um bom desempenho profissional. A aludida escola, para além da formação científica e tecnológica, procura desenvolver também valores humanitários, democráticos, solidários, de responsabilidade, tolerância e de rigor. Todas as decisões, projetos e trabalhos desenvolvidos por esta escola visam, primordialmente, o sucesso do aluno.

Em outubro de 2010, ocorreu uma requalificação do espaço escolar. A área coberta foi duplicada e verificou-se uma melhoria significativa dos equipamentos e condições físicas, o que levou à satisfação da comunidade escolar. Porém, esta duplicação da área escolar comprometeu os espaços destinados à disciplina de Educação Física (EF), nomeadamente o campo de ténis, dado que a parte nova do edifício foi construída nesse espaço.

Relativamente à comunidade escolar, esta abarca cerca de 100 professores, 1100 alunos distribuídos pelo 7º ao 12º ano de escolaridade e 33 auxiliares de ação educativa. É importante salientar que a escola é frequentada por alunos de outras nacionalidades, tais como brasileira, angolana, alemã, chinesa e cabo-verdiana, apesar da maioria dos alunos ter nacionalidade portuguesa.

2.2.1.1 Recursos logísticos

Na ESFV temos diversos espaços destinados à lecionação das aulas de EF: dois campos desportivos exteriores, um coberto e um descoberto, um ginásio grande (G1) e um ginásio pequeno (G2). Contudo, as suas condições não são as mais favoráveis para o leccionamento de determinadas matérias/modalidades, consoante as condições climatéricas. Em dias de chuva, o piso do campo coberto fica escorregadio, devido ao tipo de material aplicado no pavimento não ter sido o mais apropriado, o que põe em causa a segurança dos alunos e exige que a aula seja devidamente planificada e adaptada.

Outro ponto a salientar é a inexistência de espaços destinados a determinadas matérias do programa como uma caixa de areia, uma pista de tartan e uma piscina, assim como determinados materiais como paralelas e trave.

Nas aulas de ginástica e dança, o espaço correspondente é o G2, denominado por «Ginásio Pequeno». O ginásio pequeno, tal como o nome indica, tem dimensões pequenas, encontra-se no piso -1 e, embora possua janelas, é um ginásio com temperaturas desadequadas à prática da modalidade. O G2 não apresenta as melhores condições espaciais, apresenta um espaço reduzido, pouca altitude e o tipo de piso não é o mais apropriado, isto é, não possui caixa-de-ar para minimizar o risco das quedas e amortecer as receções dos elementos gímnicos mais complexos.

Apesar destes aspetos serem limitadores na lecionação de várias modalidades, é imprescindível mencionar que o material fornecido pela escola para combater estas lacunas é apelativo.

Quantitativamente, não existem muitos materiais didáticos, no entanto não podemos deixar que este seja um elemento limitador para as nossas aulas. Precisamos planear a nossa progressão de ensino, de acordo com o material e o espaço disponível, de forma a maximizar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A carga semanal horária de EF da turma residente foi de 150 minutos, distribuídos em duas aulas: uma à terça-feira de 100 minutos e outra à quinta-feira de 50 minutos. Ambas as aulas se realizavam no turno da tarde e eram as últimas do dia, razão pela qual os alunos já se encontravam fatigados, principalmente à terça-feira.

De acordo com o Regulamento Interno de EF da ESFV (Ver Anexo 1), os alunos podem chegar cinco minutos após o toque de entrada ao espaço de aula. Para além disso, nas aulas de bloco não há interrupção para o intervalo, o qual é feito após a mesma e os alunos dispõem de dez minutos para tratarem da sua higiene pessoal. Assim sendo, a aula de terça-feira acabava às 18h05, pois o

intervalo é de 5', reduzindo a aula para 80' de tempo útil. Relativamente à quinta-feira, a aula era 35' de tempo útil.

2.2.2 Núcleo de Estágio

O Núcleo de estágio da ESFV era constituído por mim, pelos meus colegas PE, Lourenço Freitas e Rúben Aguiar e pelo PC Luís Moreira.

O grupo, ao longo deste ano letivo, trabalhou como se fosse constituído por uma única pessoa. Uma pessoa muito abonada, cheia de experiências e ideias distintas, que enriqueceu todo o processo de adaptação, rumo ao objetivo final.

Vários foram os aspetos positivos que contribuíram para o nosso bom desempenho. De um lado, tínhamos um PC com uma vasta experiência na área da docência, o que revelou ser uma mais-valia na preparação, planeamento, realização, reflexão e readaptação de todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como na adaptação da minha identidade profissional e de certa forma pessoal.

Por outro lado, os EE dispunham de diversificadas vivências no treino desportivo, nomeadamente: o Rúben, no Basquetebol, o Lourenço, no Futebol e eu, Raquel, na Ginástica.

No meu caso, a modalidade em que possuía a maior lacuna era no Futebol e o Lourenço teve um papel preponderante no planeamento da unidade didática (UD) em questão, assim como na atribuição de *feedbacks* relativamente ao meu planeamento, atuação e reflexão na modalidade. Esta pluralidade de vivências, experiências e ideologias tornaram a nossa adaptação (“choque com a realidade”) mais fácil e enriquecedora.

O grupo de Núcleo de Estágio reuniu semanalmente, à quarta-feira, a fim de debater assuntos pertinentes e para que a nossa passagem de estudante para docente fosse concebida eficazmente. As reuniões tinham um ponto fundamental, a análise das aulas observadas. O facto de cada um ter a sua

individualidade e acuidade em determinados aspetos, enriqueceu a nossa partilha de informação. Este debate maximizou a nossa aprendizagem e considero que foi fundamental a observação das aulas, bem como a realização das reuniões semanais, para que o grupo trabalhasse como um só em prol dos mesmos objetivos. E foram nestas reuniões que conseguimos partilhar informações e chegar ao consenso nas avaliações e critérios de avaliação.

2.2.3 A turma

A turma residente era constituída por 22 elementos, 12 do sexo feminino(F) e 10 do masculino(M). Relativamente à idade, a turma só possuía 2 repetentes com 16 anos e os restantes que nasceram no ano 2002. Estas idades semelhantes é um fator positivo, pois demonstra que a turma é caracterizada como homogénea no que concerne à faixa etária, facilitando o planeamento e a lecionação das aulas.

Era uma turma relativamente bem-comportada, interessada, motivada e empenhada, porém, um grupo de 5 alunos conseguia destabilizar o funcionamento da aula. Um aluno que adota comportamentos desviantes constantemente, se não estiver a realizar uma tarefa, destabiliza o trabalho dos colegas de turma e consequentemente, o processo ensino-aprendizagem.

A turma, à exceção de uma aluna pratica ou já praticou alguma modalidade, atualmente somente 14 alunos é que praticam uma modalidade federada. Estes dados indicam que quase todos os alunos já tiveram contato com pelo menos uma modalidade. A modalidade mais praticada foi Natação e as atuais mais frequentadas são: andebol, dança e futebol. A prática destas 3 modalidades sugere que pelo menos 6 alunos não apresentariam grandes dificuldades da didática de caráter coletivo, assim como os três alunos na dança. Os alunos que praticam ou praticaram as modalidades que irão ser lecionadas neste ano letivo terão como principal objetivo ajudar e a liderar a equipa/grupo que estiver incutido, para melhorar, não só, o desempenho dos alunos com maiores dificuldades, como também da equipa e concomitantemente da turma.

Atualmente, os alunos que praticam alguma modalidade treinam um número de horas significativo, à exceção de 3 alunos que praticam menos que 3 horas semanais, porém, 4 alunos apresentam uma prática muito regular da modalidade e os restantes alunos possuem uma carga semanal razoável.

Através da aplicação dos inquéritos foi possível verificar que as modalidades preferidas da turma 10 é o voleibol e o Badmínton, o que nos sugere que haverá um maior desempenho nestas 2 modalidades e que o nível dos alunos será um pouco melhor que as modalidades que não gostam tanto. Negativamente, temos a modalidade de ginástica, dança e atletismo e, serão estas modalidades que a metodologia de ensino deverá ser direccionada a jogos/exercícios de carácter mais lúdico, de forma a motivar os alunos para à sua prática

A modalidade de futebol foi a que apresentou menos gostos das alunas e, contrariamente, a que apresentou mais gostos pelos alunos. Já na UD de dança, aconteceu o oposto, a maior parte dos alunos atribuíram o nível mais baixo e as alunas o gosto. Tendo em conta a esta diferenciação nestas modalidades torna-se fundamental criar equipas/grupos heterogéneas e mistas, de forma a facilitar o desenvolvimento das capacidades da modalidade em questão.

Com isto, cabe ao professor saber identificar as necessidades e potencialidades da turma e de cada aluno, para que possa implementar estratégias, metodologias e exercícios adequados ao contexto e ao público-alvo.

3.Realização Da Prática Profissional

Área 1: Organização e gestão do processo ensino e da aprendizagem

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes. “

Marthin Luther King

Esta área engloba toda a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino, ajudando-nos a "construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF" (Normas Reguladoras do Estágio Profissional da FADEUP).

Um dos meus objetivos foi criar estratégias pedagógico-didáticas para maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos na tarefa, sem recorrer a técnicas negativas, punitivas, mas sim, manter um clima afetivo positivo. Para além dos conteúdos e aptidão física, procurei desenvolver aptidões de carácter social e pessoal, através do jogo.

“Pelo jogo se desenvolvem as aptidões sociais: a necessidade de colaborar e de ser solidário, o amor pela verdade, a lealdade na luta, o espírito de equipa. O desportista bem orientado adquire hábitos de convívio e de camaradagem, de simpatia e de compreensão pelos outros homens e de disciplina interior sem a qual não se triunfa.” (Sarmiento, 2004)

Por outro lado, apliquei alguns modelos de acordo com a turma, as suas necessidades, as variáveis do contexto, de forma a maximizar o processo ensino-aprendizagem dos jovens. Porém, tenho receio não saber “observar”, isto é, analisar os erros, acontecimentos, refletir perante o observado e atuar.

“Quem não sabe olhar não pode corrigir e melhorar as execuções do movimento.”

Kurt Meinel (1971) citado por,(Sarmiento, 2004)

No estágio, obtive maior dificuldade no planeamento e na seleção de exercícios adequadas ao contexto, nas modalidades em que não estou tão finalizada, nomeadamente, as de caráter coletivo. Por outro lado, obtive dificuldades na comunicação devido à dislexia e também ao sotaque madeirense, porém, encarei esta fase como determinante para colmatar as minhas lacunas e ganhar alguma confiança.

No que concerne ao processo de avaliação, surgiram dificuldades, na seleção de critérios, a forma como realiza avaliação (planeamento da aula) e realiza-la no mínimo de tempo possível. Para colmatar estes receios, planei a avaliação juntamente com todo o processo de ensino-aprendizagem, realizando o MEC antecipadamente, para que a avaliação seja planeada consoante a caracterização do contexto e dos alunos.

3.1 Conceção de Ensino

De acordo com Garcia (2010) a docência é a única profissão que detém um grande período de socialização prévia, isto é, os futuros profissionais desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino através da experiência como estudantes. Tendo em conta isto, a identidade docente configura-se de forma lenta e pouco reflexiva, por meio de uma aprendizagem informal, onde os aspetos emocionais prevalecem sobre os racionais.

A conceção de ensino surge desde o momento que passamos pelo processo de aprendizagem, porém a nossa conceção de ensino altera-se com as nossas experiências e pelo contexto que somos inseridos. Apesar de ter passado pelo papel de aluna e estudante de ciências do desporto, a conceção de ensino alterou-se significativamente quando passei para o papel de docente, onde todas as minhas ideologias de como ser um bom professor foram alteradas e adaptadas ao contexto vivenciado no EP e pelas necessidades impostas por ele. Todavia, esta conceção será constantemente ajustada ao longo da vida profissional, até a reforma, tal como a citação abaixo menciona.

“A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida.” Costa (1996,p.45)

“Projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos.” (Normas Orientadoras do estágio profissional, p.3).

Indo ao encontro do mencionado, a conceção é essencial para o desempenho de um bom papel na ação de docência, independentemente dos contextos.

Como a conceção de ensino é umas das bases para que o processo ensino-aprendizagem tenha significado, um dos primeiros passos antes de iniciar a prática de docência foi analisar o contexto, a escola, e as ferramentas necessárias para cumprir com o programa. Deste modo, foi realizada uma leitura

cautelosa dos seguintes documentos: Projeto Educativo da Escola; Regulamento Interno; Plano Anual das Atividades e Programa de EF.

A análise dos documentos por si só, não consiste na conceção de ensino criada pois, para além da conceção acerca dos alunos, as ideologias e a própria perceção e experiências vivenciadas pelo sujeito irão influenciar na sua conceção de ensino, tal como Graça (2001, p.10) nos indica: “As conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino.”

Esta preparação para o EP foi uma fase muito agitada a nível sentimental, pois, confrontava pela primeira vez a realidade de ser professora de uma turma, conhecer os alunos, saber controlar e motivá-los para os exercícios didáticos e, essencialmente, selecionar e ajustar os exercícios, adequando-os às necessidades dos alunos foram um dos meus maiores receios iniciais, receios esses comuns no primeiro ano de docência como (Valli, 1992 citado por, Graça 2001, p.29) nos diz: “ (...) gerenciar a aula, como motivar os alunos, como se relacionar com os pais e os companheiros, definitivamente, como sobreviver pessoal e profissionalmente.”

Para o primeiro contato com os alunos, primeiro dia aulas- aula de apresentação -, foi um momento muito intenso pois, pela primeira vez, iria conhecer a turma residente e fazer o papel docente. No dia anterior senti uma forte necessidade de preparar a aula, visto que os meus receios e medos aumentaram neste espaço temporal, tal como o excerto da reflexão da aula demonstra.

“Neste primeiro contacto com os alunos é plausível que o professor estagiário precise de preparar-se atempadamente para o leccionamento das aulas, para que cumpra com as suas tarefas. Mesmo assim, os receios e medos permaneceram ao longo da aula, principalmente o medo de não ser reconhecido como professor. Contudo os alunos demonstram-se recetivos à minha presença, respeitaram e demostraram ser uma turma calma e bem comportada.” (excerto da reflexão da aula nº1, setembro de 2017)

Esta fase inicial demonstra que a concepção de ensino está em constante mudança através da nossa identidade profissional, do contexto que somos inseridos e através das necessidades que a cultura escolar nos impõe. Assim sendo, a concepção de ensino é renovada ao longo da nossa vida profissional, a concepção que possuo hoje é distinta da que detinha no ano passado e irá ser diferente no futuro.

3.2 Planeamento do ensino e aprendizagem

“O planeamento do professor constituiu-se como uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino.” (Graça 2001, p.108)

Esta afirmação demonstra a pertinência do planeamento no ensino referindo que os professores que não realizam este processo estão subjugados a fracassar no processo ensino-aprendizagem, na sua função de docência.

Tal como Graça, Vickers(1990) afirma que a planificação principal é fundamental para ensinar . Planificação que abrange planos das práticas pedagógico-didáticas, planos de cada sessão ou aula, da unidade temática, plano anual, currículo/planeamento da escolar e, programas de desenvolvimento utilizados ao longo das aulas, tanto individual como da turma.

O EP contempla a formação, aprendizagem e evolução dos EE como também, deverá fomentar e defender a aprendizagem dos alunos, sendo assim fundamental que a nossa intervenção como professores fosse cautelosamente supervisionada e planeada convenientemente.

Todo este processo deu-se com um planeamento da ação pedagógica para que a nossa intervenção fosse devidamente pensada. A planificação baseou -se em 3 níveis: planeamento anual, planeamento das unidades temáticas e planos de aula. Estes níveis foram ao encontro aos níveis que Bento (2003) refere e ainda nos indica que estes devem encontrar-se interligados numa visão de melhoria da qualidade da conceção no aprimoramento do ensino.

O processo ensino aprendizagem para ser eficaz e eficiente não pode aplicar e lecionar os conteúdos pedagógico-didáticos aleatoriamente, há uma forte necessidade de observar e organizar o processo pedagógico, atendendo ao contexto, aos objetivos e ao tempo, para que o ensino seja maximizado. Este processo de planeamento serviu-me como guião, como também para os agentes envolvidos, inclusive os alunos. Contudo, o planeamento não pode ser visto como algo obrigatório para atingir os fins desejados, pois há inúmeros fatores que poderão comprometer o planeado. Tal como Bento (2013) refere, o planeamento trata de um plano de intenções pois, no processo real do ensino

ocorre o inesperado, como por exemplo, questões climatéricas, predisposição dos alunos à prática, aspetos temporais e entre outros fatores, tal como demonstra o excerto da reflexão da aula 62.

“No MEC de dança, nesta sessão, estava planeado a realização da avaliação formal, mas não foi realizada porque os rapazes na sessão anterior não aprenderem o passo “New York” nem o “Spot Turn”. Deste modo, o professor achou por bem, despende a aula de hoje para a aquisição destes mesmos passos e da coreografia, para que os alunos tivessem tempo suficiente para consolidarem o pedido e assim ser realizada a avaliação formal.” (Excerto da reflexão da aula 62 – março 2018)

3.2.1 Planeamento anual

De acordo com (Bento, 2003), o plano anual é o primeiro passo da preparação e planeamento do ensino que se transpõe num entendimento e domínio bem estruturado dos objetivos, reflexões e noções acerca do ensino a decorrer num ano letivo.

Partindo do que o autor defende, a confeção do plano anual (PA) é fundamental na definição dos objetivos perante as matérias a serem lecionadas no ano letivo, PA que serve de guião para o professor, estabelece um fio condutor e garante uma sequência lógica na abordagem dos conteúdos programáticos.

No EP houve uma robusta necessidade de preparar e planear o processo ensino aprendizagem, devido as necessidade e receios mencionados anteriormente. Este documento, Plano Anual, foi das primeiras tarefas que o PC impôs antes da prática pedagógica, visto que se trata de um documento geral e primogénito na elaboração dos outros níveis de planeamento.

A conceção do planeamento anual baseou-se no calendário escolar do ano corrente, no roulement dos espaços e projeto curricular da disciplina, sendo estes últimos 2 documentos já pré-determinados pelo Grupo de EF, simplificando a nossa planificação. Bento (2003) fomenta a importância de averiguar a carga

horária disponível em detrimento do horário da turma e do calendário escolar, pois, pode revelar diferenças significativas nas turmas, tal como ocorreu entre a minha turma e a do meu colega Ruben, onde o número de aulas disponíveis para cada UD eram distintas, devido à diferença de horários, em termos de dias da semana.

O grupo de recrutamento de EF (GREE), tal como mencionei anteriormente, já possuía um plano anual da escola para cada ano letivo, estando definido no 10º ano lecionar as seguintes modalidades: Ginástica (solo), Dança, Futebol, Badminton, Atletismo (corridas) e, voleibol. Por outro lado, o roulement dos espaços ficou ao encargo de um professor de EF tendo como prioridade manter o mesmo espaço para cada turma até meados do período letivo.

Uma das primeiras tarefas atribuídas pelo PC foi a elaboração do PA, tendo em conta que nas primeiras 3 semanas, estavam destinadas para as avaliações diagnosticas, inclusive o teste de Cooper e as medições antropométricas. Outro ponto importante salientar é que cada matéria foi lecionada num determinado tempo e espaço físico: no primeiro período Ginástica(G2) seguidamente Futebol (G3); segundo período Dança (G2) posteriormente Voleibol (G1) e; no terceiro período Atletismo (G3) e finalizamos o ano letivo com Badminton (G1). De acordo com esta informação e com o calendário escolar foi concebido o documento que, por sua vez teve por base no modelo disponibilizado também pelo PC, onde esta representando em cada sessão, a sua data, o número da aula da UD e a matéria de ensino juntamente com a sua função didática (caso fosse um momento de avaliação). Para além das matérias de ensino também estavam assinalados os testes teóricos, as avaliações do projeto “FitSchool” atividades da escola e momentos de auto e heteroavaliação, indo ao encontro do que Bento (2013, p.67) indica: “Neste contexto podem e devem ser já marcados os “pontos altos” no decurso do ano, tais como, datas para controlo e avaliações, competições, festas e convívios desportivos.”.

Por último, este documento (Ver Anexo 2) sofreu várias alterações, principalmente, nas datas das avaliações curriculares, devido a diversos fatores, como a aprendizagem dos alunos, a disponibilidade dos espaços, projeto da Pes e outros acontecimentos que não estavam agendados na fase inicial do estágio. Estas adaptações encaminharam repercussões não só na adaptação do PA, assim como no planeamento das unidades didáticas e planos de aulas, pois, o tempo disponível foi alterado e, conseqüentemente, os conteúdos a serem lecionados também. Considerando o que Almada e colaboradores defendem (Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M., 2008) todos os princípios revelam uma necessidade de coerência global no planeamento, através da composição de objetivos reais, isto é, cada ação do professor deverá ser previamente orientada e estudada para um objetivo não descuidando as necessidades e iminências que possam ocorrer, para poder se adaptar.

3.2.2 Planeamento da Unidade Temática

A Unidade temática ou didática (UD) surge após o planeamento anual da turma e como uma estratégia pedagógica que fornece ao professor uma orientação na sua ação como docente. É um dos pontos de partida para lecionar eficazmente uma determinada matéria, podendo estar sujeita a alterações visando sempre o melhor para a aprendizagem dos alunos. Isto porque, segundo Bento (1998 citado por, Gomes, 2004, p.51), “as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Para o mesmo autor (Bento, 2003) na UD reside o cerne do trabalho do professor, onde decorre a maior parte das atividades de planeamento e de docência. Deste modo, antes de iniciar qualquer matéria de ensino foi realizado o planeamento da UD em questão, salientando os objetivos definidos no PA.

A estruturação de uma UD pode tomar várias orientações, dependendo da forma como é planeada, organizada e segundo um modelo. No nosso caso,

o nosso planeamento foi de acordo com o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990).

A autora indica no seu livro que o MEC coloca na vanguarda uma abordagem baseada no conhecimento, isto é, todas matérias são analisadas segundo um conhecimento adquirido e de técnicas de execução, com técnicas, métodos, conceitos e estratégias demonstrados através de uma estrutura de conhecimento. Para além disso há uma categorização do conhecimento segundo dimensões transdisciplinares.

O MEC é patenteado como um meio de ligação da matéria de ensino com a metodologia do ensino, possui 3 grandes fases, nomeadamente a análise, a tomada de decisão e a aplicação, subdividindo-se em 8 módulos. A primeira fase, constituída por 3 módulos, analisa uma determinada modalidade através de um conhecimento estrutural hierarquizado, analisa o contexto e os alunos, ou seja, baseia-se numa fase de observação, estudo e recolha de informação pertinente para que ensino seja potencializado. A segunda, composta por 4 módulos, possui um carácter de decisão, consoante as ilações retiradas na fase anterior e é onde está presente as metodologias que serão empregues, os objetivos, a extensão e sequência da matéria, configuração da avaliação e progressões de ensino. Por fim, na última fase é onde é aplicado tudo o que foi apreendido nas fases anterior, o planeamento propriamente dito (Ver anexo 3).

Este modelo permite um ensino eficaz, independentemente do passado desportivo e preferências do professor pois, toda a ação do professor será refletida, orientada e servirá como guião na lecionação das aulas, mas não obstante dizer que o MED poderá sofrer alterações, tal como ocorreu algumas vezes no EP.

A elaboração do MEC foi deveras complexa e árdua, uma vez que no ensino o professor deverá possuir domínio do conteúdo a lecionar, e nem em todas as modalidades possuía o suficiente para lecionar de forma racional, bem planeada e muito menos eficaz. Deste modo, nas modalidades em que sentia mais dificuldades tive uma necessidade acrescida de despende mais tempo na preparação e elaboração da UD para que as minhas lacunas fossem combatidas

e assim, conseguir alcançar os objetivos estabelecidos. Um dos meus lapsos na preparação da UD foi na seleção dos conteúdos a serem lecionados, uma vez que o tempo era reduzido para o nível que a turma se enquadrava e para a quantidade da matéria, tal como podemos verificar no excerto da reflexão da UD de ginástica:

“Inicialmente, estava planeado lecionar 14 elementos gímnicos, nomeadamente, rolamento engrupado à frente e à retaguarda, rolamento com MI afastados à frente e à retaguarda, roda, rondada, apoio invertido, ponte, avião, elementos de ligação e flexibilidade. Contudo, a rondada, bandeira e espargata não foram lecionadas devido à escassez de tempo para as lecionar e variabilidade e complexidade de conteúdos que teriam de ser abordados nas aulas.”(Excerto da reflexão da UD de ginástica, novembro de 2017)

Com isto, é de reafirmar que o planeamento da UD pode e deverá sofrer alterações quando os objetivos e o planeado não ocorre como desejado, assim sendo, acho fundamental que o professor tenha a capacidade de observar, reconhecer, resolver e readaptar a sua intervenção para que o processo ensino e aprendizagem ocorra. Mas isto não invalida a importância e a relevância que o MEC tem na preparação das aulas, pois sem este, francamente, andaria à “deriva” na seleção e preparação dos conteúdos a lecionar num espaço curto de tempo. E, tal como Fraga e Gonzalez (2012) nos dizem, para que ocorra um ensino específico e individualizado, o professor precisa de avaliar o conhecimento dos alunos, relativamente a determinada ação/conteúdo para o que ocorra um bom desenrolar do processo ensino aprendizagem, sendo indispensável uma preparação e planificação previa da UD.

3.2.3 Plano de Aula

Chegamos agora ao terceiro e último nível de planeamento, o plano de aula (PA), sendo este o principal elo de ligação do planeado com a prática pedagógica, tal como Bento (2003) indica, o plano de aula é o ponto de junção da conceção com a ação do professor (Ver Anexo 4).

De acordo com Bento (2003) a planificação consiste numa atividade prospetiva, diretamente relacionada e orientada para o ensino, que se reflete numa sequência e encadeamento de ações, nomeadamente: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano, confirmação do plano e assim sucessivamente. Assim sendo, a conceção de um plano consiste só numa fase de um processo complexo que se reflete num ciclo, refletindo se como um elo de ligação entre as exigências do sistema de ensino, dos programas da disciplina e a realização da prática de ensino, propriamente dita.

Na primeira reunião com o PC ficaram estabelecidas as datas de entrega dos planos de aulas da semana, assim como as reflexões e restantes documentos. O facto de entregarmos à segunda feira as reflexões das aulas da semana anterior e os planos das aulas da semana que sucedia, facilitou nos na preparação, organização e execução da prática pedagógica. Por outro lado, nesta mesma reunião o PC disponibilizou-nos documentos tipo que simplificou a nossa preparação para o ano letivo.

Assim sendo, o modelo de plano de aula elaborado foi ao encontro do Guia de Estágio 2017/2018, aquando a sua leitura era perçetível para outro professor, dispondo informações pertinentes para lecionar a aula, enquadrando os conteúdos a serem abordados, juntamente com as suas componentes crítica, a organização metodológica e o tempo para cada exercício. Deste modo, o plano de aula possuía um cabeçalho que apresentava informações relativamente à Escola, professor, o número de aula, data, hora, local turma a função didática assim como a UD, o número da sessão da UD, material e objetivos da aula, organizados segundo as categorias transdisciplinares apresentadas por Vickers (1990), tal como podemos ver no cabeçalho do plano de aula de futebol:

Tabela 1- Cabeçalho do plano de aula de futebol, aula 25 e 26

Plano de Aula			
Professor: Raquel Sousa	Ano/turma: 10ºE	Nº de alunos: 23	Local: ESFV
Data: 21 de novembro de 2017	Hora: 16:35h	Duração: 100' (85' útil)	Espaço: G3
UD: Futebol		Aula Nº: 28e29	Sessão: 6 e 7 de 14

Função Didática: Introdução e Exercitação		
Material: 8 bolas, coletes, cones e sinalizadores.		
Objetivos da Aula:	HM	Introdução da desmarcação, remate, interação e cobertura ofensiva; Exercitação do passe, recepção, condução, finta, desarme, penetração e contenção.
	FT/CF	Os alunos exercitam as componentes de força, equilíbrio, controlo motor e coordenação.
	CD	Os alunos conhecem a terminologia dos conteúdos tático-técnicos do futebol e regras do jogo de futebol.
	CPS	Estimular valores como empenho, interajuda, responsabilidade, persistência e segurança na execução das tarefas.

Para além do cabeçalho, o modelo do plano de aula era dividido por três partes essenciais, nomeadamente, a parte inicial, fundamental e final. A parte inicial era destinada para a recepção dos alunos e preparar estes para as atividades motoras, porque segundo Ferreira (1994, citado por Gomes, 2004) a parte inicial da aula visa preparar o aluno, mormente do ponto vista funcional, para o trabalho que será realizado, de acordo com o objetivo da aula.

Relativamente à segunda parte da aula, sendo esta a mais longo a nível temporal, eram introduzidos, exercitados, consolidados e/ou refinados os conteúdos, através de exercícios, que visam a concretização do(s) objetivos da aula. Nesta parte da aula, na maioria das vezes, optei por incluir ou alterar variáveis do exercício, mantendo sempre o foco no objetivo da aula, com intuito de aumentar o tempo de exercitação e minimizar o tempo de instrução e organização.

Por fim, na última parte da aula foram realizados exercícios de retorno à calma, de forma aos alunos voltarem ao estado inicial, podendo ser através de jogos lúdicos e competitivos e/ou exercícios de alongamento e relaxamento para manter os alunos mais calmos e de certa forma motivados, tal como Gomes (2004, p.59) diz: “uma estimulação dos sentimentos e emoções de prazer e bem-estar dos alunos”. Por outro lado, e segundo Arends (1995 citado por Rosado & Mesquita, 2011, p.92) no final da aula, o professor deve estabelecer procedimentos rotineiros, revisão do aprendido num âmbito geral e motivacional.

No meu caso, os alunos encontravam-se em meia lua a realizar exercícios de alongamentos enquanto eu realizava um balanço da aula e introduzia os conteúdos da próxima aula, sendo esta uma das rotinas implementadas durante o EP.

Os planos de aula concretizados foram suscetíveis a modificações. As alterações ocorreram devido a adaptações da estruturação dos conteúdos ou pelos balanços realizados nas aulas anteriores ou até mesmo na própria aula. Isto porque segundo Almada et al. (2008, p.54), “As soluções do passado são fáceis de identificar, encontrar e repetir”. O autor ainda refere “a questão está em saber se ainda são suficientemente eficientes e quais as adaptações que devem ser introduzidas, para que possam evoluir”.

Deste modo, numa visão micro foram realizados os planos de aula onde as tarefas de aprendizagem iam ao encontro do objetivo da própria tarefa e concomitantemente ao da aula, facilitando a minha atuação como professora. Para cada situação de aprendizagem estava estipulado um objetivo específico e consequentemente ficaram definidos pelo menos 3 critérios de êxito. Como podemos verificar no excerto do plano de ginástica, (ver tabela 2).


Contudo, convém referir que algumas das adaptações não foram as mais eficazes. Por vezes na conceção da aula, e de alguns exercícios, houve uma adaptação para que o sucesso fosse alcançado, e mesmo assim algumas foram readaptadas. Considerando o que Vickers (1990) nos diz, o conhecimento do professor é tácito, ocorrem ajustes no planeamento, mas é no planeamento diário que ocorrem mais alterações do que no anual. Embora que nas aulas não devemos descurar os objetivos patenteados, se ocorrer alguma imprevisibilidade, devido às circunstâncias das aulas, o professor deverá submeter alterações. Seguem-se dois exemplos em que estas adaptações foram necessárias.

“A aula estava planeada para realizar exercícios de aquisição dos elementos técnicos através da segmentação do jogo, nomeadamente, o passe, manchete e serviço. Porém, o empenhamento dos alunos foi superior ao esperado, e esses mesmo exercícios foram alterados para mais complexos,

eliminando a regra de realizar um autopasse, aproximando mais os exercícios do jogo.” (Excerto da reflexão da aula 41 e 42, janeiro de 2018)

Os alunos como chegaram 15 minutos atrasados à aula, o professor optou por não realizar o primeiro exercício, mas sim, aquecimento articular em equipa. Posto isto, foi realizado um exercício para trabalhar o ritmo de corrida, de coordenação e técnica de corrida. Esta tarefa não decorreu como planeado pois, os alunos demoraram 2’ para organizarem o material, apesar do professor já ter organizado os cones numa equipa e, 1 grupo não colocou os cones a distância estipulada. Para que o objetivo da tarefa fosse cumprido, o professor parou o exercício, organizou os cones corretamente enquanto os alunos realizavam uma tarefa extra, para não se encontrarem em espera. (Excerto da reflexão da aula 80, abril de 2018)

Tabela 2- Excerto do plano de aula 10 referente a UD de ginástica

PARTE FUNDAMENTAL			
	Objetivo	Organização/Metodologia	Componentes Críticas
50’’	1.O aluno realiza as ajudas aos colegas, devidamente, nos diferentes elementos gímnicos.	<p>1.1 Primeiro Circuito: Ao fim de 5’rodar de estação à direita;</p> <p>Estação A: Rolamento à frente engrupado;</p> <p>Estação B: Rolamento à retaguarda engrupado;</p> <p>Estação C: Rolamento à frente com MI afastados;</p> <p>Estação D: Rolamento à retaguarda com MI afastados;</p> <p>1.2 Segundo Circuito: Ao fim de 5’rodar de estação à direita;</p> <p>Estação A: Ponte;</p> <p>Estação B: Avião;</p>	<p>1.1.A e C: Colocar uma mão na nuca, de modo, a obrigar o aluno a pousar o queixo ao peito e com a outra mão nos isquiotibiais para impulsionar o rolamento.</p> <p>1.1.B e D: Realizar a ajuda centrada na bacia, de modo a facilitar a repulsão dos braços. Na parte inicial do rolamento a ajuda é realizada nas costas.</p> <p>1.2 A: Ajudar numa fase inicial, nas costas.</p>

		<p>Estação C: “Tesouras” - situação de aprendizagem do apoio invertido;</p> <p><i>O Professor exemplifica as ajudas de cada elemento gímico antes de iniciar cada circuito.</i></p> <p><i>O professor controla e atribui feedbacks em cada grupo.</i></p>	<p>Posteriormente, a ajuda é realizada nos ombros;</p> <p>1.2 B: Colocar uma mão no peito e outra nos quadríceps da perna elevada;</p> <p>1.3C: Colocar uma mão/ joelho no ombro e a outra na linha vertical;</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.3 Realização

A realização é onde colocamos à prova o planejado, onde damos significado a todo esse processo. Segundo Bento (2003) é o verdadeiro ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor, é na aula que ocorre todo o ciclo do planejamento, onde colocamos em prática o planejado, observamos, tiramos ilações e se necessário reajustamos.

A esta fase o autor denomina por confirmação e alteração do plano, caso os alunos proporcionam o objetivo dos exercícios e exercitam as tarefas em condições de aprendizagem ajustadas e adequadas aos critérios de êxito o plano tem condições de ser cumprido, caso contrário, é fundamental alterar a configuração do plano.

Na reunião prévia com o PC ficou estabelecido a concessão de 10 observações formais aos colegas de estágio de acordo com 3 objetivos, nomeadamente: 1º Ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma; 2º Maximização do tempo de aula-gestão; 3º Qualidade da comunicação: Instrução e feedback.

Estes objetivos foram observados em todas as aulas, no entanto, tínhamos prazos estabelecidos para os alcançar, pela ordem apresentada. Porém, é importante realçar que nas últimas observações onde o objetivo era a qualidade de comunicação, não poderíamos menosprezar nem esquecer os outros objetivos, pois naquela fase estava subjacente que os professores já conseguissem dominar os anteriores.

Ao longo deste capítulo serão apresentadas as maiores dificuldades sentidas no estágio, assim como as estratégias e métodos utilizados para combater.

3.3.1 Ganhar a confiança e estabelecer o controlo

Um dos meus maiores receios, antes de começar a prática pedagógica foi conseguir controlar a turma e fazer com que os alunos me respeitassem e

aceitassem como professora de EF e não como uma mera estudante universitária, visto que a diferença de idades era diminuta (aproximadamente 7 anos).

Para combater estes receios, e através dos conselhos do PC, inicialmente, adotei a estratégia da professora rígida, apresentando uma postura autoritária para que os alunos me respeitassem como professora e não como uma estudante universitária, tal como, mencionei na reflexão da aula nº1:

“Nesta aula existiu o primeiro contato entre o professor estagiário e os seus alunos e, claramente, foi perceptível algum nervosismo, insegurança, receio e ansiedade pela parte do professor. Para que o professor controlasse a turma o professor adotou uma postura autoritária (...)” (Reflexão da aula nº1, setembro de 2017)

No entanto esta postura foi se alterando consoante a resposta dos alunos. Já na segunda semana, adotei uma postura mais descontruída, mas caso houvesse indisciplina, adotava novamente, uma postura mais altruísta. No entanto, não resolvia metades dos problemas. Assim, a partir de novembro aproximadamente, comecei a implementar rotinas que não só melhoraram o tempo de gestão como também, o controlo da turma. Por exemplo, sempre que a turma apresentava um comportamento inadequado atribuía uma tarefa extra (10 saltos ao peito p.e.) e todos os alunos teriam de realizar a contagem e a execução simultaneamente, caso contrário teriam que repetir.

Ao longo da aula o professor assume comportamentos variados, centrados em 4 dimensões, nomeadamente, gestão, clima, instrução e disciplina. Segundo Rink (2006) a disciplina é a ação do professor que proporciona um comportamento apropriado dos alunos, mesmo que eles não cooperem ou não gostem da atividade ou momento da aula. Ainda Rink apresenta 6 diretrizes para a prevenção de problemas de disciplina dos alunos, são eles: criar uma boa relação professor-aluno, apresentando uma atitude positiva com eles; instituir um sistema de gestão eficaz; partilhar com os alunos as expectativas antecipadamente e de uma forma sucinta e clara; atribuir papéis aos alunos na implementação de procedimentos e regras; criar um programa

criativo e desafiante de acordo com o contexto e alunos e, demonstrar gosto, interesse e entusiasmo no que esta a ser ensinado.

Ao longo do EP tentei ter em conta as 6 diretrizes apresentadas por Rink, contudo, a indisciplina de um aluno manteve-se ao longo do ano letivo, acabando por prejudicar o comportamento de alguns colegas. O professor para colmatar esta lacuna adotou métodos de organização, implementação de exercícios de carácter mais lúdico e competitivo e outras estratégias, mas por vezes não foram as mais apropriadas nem suficientes, tal como podemos verificar no excerto seguinte:

“O professor ainda possui alguns problemas para controlar os alunos perturbadores, apesar de serem adotadas várias estratégias, como por exemplo, separar os alunos por equipas, colocar os alunos em lados opostos na realização dos exercícios, atribuição de tarefas extras quando apresentam comportamentos de desvio, entre outros. Neste momento, o professor deverá adotar estratégias completamente distintas para ver se consegue controlar ou no mínimo minimizar os comportamentos “ (Excerto da reflexão da aula 80, abril de 2018)

Por outro lado, verifiquei que a frequência de comportamentos inadequados estava ligada ao modelo de ensino aplicado e ao estilo de ensino. Por exemplo, nas tarefas aplicadas por estilo comando, ocorria uma maior reprodução por parte dos alunos, onde era apresentado de uma forma muito clara e discriminada o que era pretendido, os alunos obtinham maior sucesso na ação motora e ocorria um maior controlo da turma, como ocorreu nas aulas de ginástica. Por outro lado, quando foi aplicado o Modelo de Educação Desportiva (MED), os alunos apresentavam maiores comportamentos desviantes devido a natureza das atividades e papéis atribuídos a cada equipa.

“Os comportamentos de desvio nesta aula foram diminutos em comparação com a anterior, não só pela natureza da atividade (competição/avaliação) como também, pela separação espacial dos alunos perturbadores e, quando eles juntavam-se inadequadamente o professor interveio atribuindo alguma tarefa extra, com intuito de controlar e manter o bom funcionamento da aula.” (Excerto da reflexão da aula 77, maio de 2018)

Com isto, posso dizer que este objetivo foi cumprido. Consegui estabelecer uma boa relação professor-aluno, foi criada uma boa afetividade e, na maioria das aulas, consegui manter o controlo da turma, salvo uma ou outra situação, principalmente, causadoras de comportamentos desviantes de um aluno, como já foi referido. Contudo, com adoção de estratégias motivacionais, com caráter competitivo e superação, consegui verificar que estes alunos mais problemáticos conseguiam ser por vezes um elo mais forte da turma na realização dessas tarefas, pois demonstravam interesse, motivação e acabavam por ajudar e incentivar os colegas, menos proficientes. O excerto seguinte demonstra esta conclusão.

“os alunos demonstraram-se empenhados e motivados nas tarefas, mas, no momento de instrução, o professor teve a necessidade de atribuir tarefas extras para minimizar os comportamentos desviantes dos alunos, principalmente na primeira parte da aula. Porém, os comportamentos de desvio durante os exercícios não aconteciam tão regularmente como nas aulas de atletismo, pois, os alunos gostam mais desta modalidade, assim como os exercícios aplicados obrigavam os alunos a estarem em empenhamento motor não dando espaço para acontecerem tais comportamentos.” (Excerto da reflexão 87, maio de 2018)

3.3.2 Maximização do tempo de aula-Gestão

Este período é caracterizado pelo o “choque da realidade”, e ao longo do corrente ano letivo foram muitas as dificuldades, receios e medos que tive de ultrapassar para cumprir com o meu papel de docente. No início desta etapa as dificuldades, como a preocupação com o domínio das modalidades, a relação professor-aluno, controlo da turma, gestão do tempo de aula e, essencialmente, estar pronta para exercer uma boa prática da docência e cumprir com os meus objetivos pessoais e profissionais eram proeminentes. Com o decorrer do tempo, algumas destas dificuldades foram minimizadas com o apoio da orientadora, coordenador e colegas de estágio, contudo, ainda prevaleceu e destacou-se durante algum tempo a gestão e controlo do tempo de aula.

Ao longo do ano letivo senti complexidade na maximização do tempo de empenhamento motor dos alunos. Dificuldades que advieram de diversos fatores, desde a caracterização do contexto ambiental, temporal, humano e espacial à organização de grupos/equipas nas tarefas de aula.

No primeiro período foi lecionada a modalidade de ginástica e de futebol. A primeira, apesar do domínio dos conteúdos possuído por mim na modalidade, devido ao meu percurso desportivo e como treinadora, não foi possível alcançar os objetivos da UD de forma plena devido ao espaço do ginásio pequeno (G2) e a quantidade de materiais didáticos, para além do mencionado estes dificultaram concomitantemente o processo ensino-aprendizagem. Muitas das tarefas motoras foram comprometidas pelas características do contexto, nomeadamente, nas atividades de caráter competitivo e lúdico, como o caso dos jogos de estafeta. Este tipo de atividade colocava os alunos em muito tempo de espera, e o número de repetições eram diminutas dificultando a aquisição das habilidades motoras pretendidas. Por outro lado, a utilização dos circuitos e exercícios em vaga permitiu a maximização do tempo de empenhamento motor, porém, promoveu os comportamentos desviantes entre alunos que se encontravam em espera.

A observação sistemática dos comportamentos dos alunos, permitiu diagnosticar os erros e selecionar algumas estratégias de atuação para que o processo fosse maximizado, tal como (Sarmento, 2004) diz-nos: “(...) o fenómeno da observação nos possibilita o contacto com o meio exterior, assegurando-nos o acesso aos diversos conjuntos de informação que dão significado ao próprio envolvimento (...)” Tendo em conta o que Sarmento refere, a observação não se limita a olhar para os comportamentos mas sim selecionar e catalogar as diferentes observações e avaliar as mais pertinentes. Baseando-me na observação sistemática e vigorosa encontrei algumas estratégias de atuação que permitiram melhorar o processo ensino-aprendizagem, tal como apresenta o excerto seguinte;

“As manutenções das rotinas empregues nas aulas anteriores têm vindo a dar frutos na gestão do tempo da aula, principalmente, na gestão e organização

dos materiais e exercícios, nomeadamente, a contagem decrescente e atribuição de funções aos alunos na posição dos materiais.” (Excerto da reflexão da aula 34 e 35, dezembro de 2017)

Ainda relativamente à UD de ginástica, optei por adotar o trabalho em equipa, onde cada equipa tinha o seu espaço no ginásio e um aluno responsável pela mesma. Este tipo de trabalho, aumentou o empenhamento dos alunos visto que, possuía a componente de avaliação e separação estratégica dos alunos perturbadores da turma. Os resultados objetivados foram alcançados com sucesso pois os alunos demonstram-se empenhados e motivados na tarefa e o número de repetições/ exercitação das tarefas aumentou, consequentemente, o tempo de gestão e organização da aula foi maximizado.

Na UD de futebol o tempo de gestão e organização da aula foi potencializado pela aplicação do (MED). Este modelo promoveu não só na maximização do tempo de empenhamento motor, como também, no empenhamento e motivação dos alunos nas tarefas devido ao carácter competitivo, lúdico e da distribuição de tarefas pelos alunos. Porém, o processo de implementação do MED à turma foi complexo devido ao distinto carácter do modelo relativamente ao modelo tradicional, tal como (Tavares, 2015) refere: “Alguns estudos denotaram também dificuldades e problemas na implementação do MED: a resistência inicial aos papéis de liderança, a insuficiência de competências de liderança, a insuficiência de conhecimento do conteúdo e da competência para auxiliar a aprendizagem dos colegas(...) ” E, para combater tais obstáculos, criei equipas heterogéneas, com alunos mais e menos proficientes. Os alunos mais hábeis tinham o papel de capitão e treinadores, que ajudavam os alunos com mais dificuldades e explicavam os exercícios aos mesmos.

Estas metodologias, concomitantemente com a adoção de rotinas, maximizaram o tempo de empenhamento motor dos alunos e, consequentemente, o processo ensino-aprendizagem. A aplicação do MED prevaleceu como uma solução ao problema inicial apresentado. Algumas das estratégias que potencializou os objetivos da UD são: a entrega dos manuais de

equipa pelo professor na parte inicial da aula aos capitães, enquanto os restantes alunos realizavam tarefas de aquisição das habilidades inerentes à modalidade; Atribuição de vinte (20'') ou trinta segundos (30'') para que capitães explicassem e organizassem as tarefas propostas; Exercícios em que ficassem um ou dois alunos em espera, de forma a estes estarem em empenhamento motor, foram atribuídas exercícios de condição física ou arbitragem.

Posto isto, é possível concluir que a adoção de rotinas e modelos, que melhoram o processo ensino-aprendizagem, permite maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos (problema inicial apresentado). Paralelamente, a planificação detalhada e adaptação dos exercícios consoante às necessidades dos alunos e às imprevisibilidades da aula são fundamentais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, objetivos gerais e específicos.

3.3.3 Comunicação - Instrução e feedback

A comunicação é um dos fatores decisivos na eficácia pedagógica. A capacidade de comunicar envolve para além da transmissão de informação, um efeito persuasivo, contendo processamento consciente e inconsciente. Sendo fundamental ter atenção a paralinguagem, à comunicação não verbal e à congruência entre as informações verbais e não verbais (Rosado & Mesquita, 2011).

Atendendo ao que os autores nos dizem, tornou-se fundamental desenvolver as minhas capacidades paralinguísticas durante o EP, assim como a comunicação não verbal. Como já mencionei anteriormente, sou oriunda da ilha da madeira e por vezes, não houve eficácia na comunicação, pois algumas das palavras mal pronunciadas não foram perceptíveis pelos alunos. No entanto, ao longo do estágio optei por falar um pouco mais devagar e, em alguns casos, utilizar palavras chaves, diretamente relacionadas com o critério de êxito para que ocorresse comunicação. Positivamente, consegui projetar bem voz e criei estratégias instrucionais que, de certa forma, potencializaram a aprendizagem.

Almada et al. (2008, p.54) explica a importância da comunicação no ensino como “a transmissão de dados e de conhecimento tem sido um dos grandes meios de atuação do que foi chamado de instrução, que mais tarde passou a educação/formação com base num processo de ensino e que tende a evoluir para uma educação/formação com base em processos de ensino/aprendizagem ou até com uma forte vertente de aprendizagem”

Tal como Almada refere, a transmissão de informação tem vindo a ser um dos meios da instrução. E tal como, Rosado & Mesquita (2011) indicam, a informação é emitida usualmente em 3 situações, antes da prática, durante a prática e depois da prática.

Considerando estas indicações, na parte inicial da aula (5 a 10 minutos) os alunos, à medida que chegavam, dispunham-se em “meia-lua” e de frente para o PE realizando exercícios de alongamento, de forma autónoma. Passado o tempo de tolerância, realizava uma prelação inicial, breve, focada nos aspetos essenciais e explicação dos exercícios iniciais, adotando algumas estratégias para cativar a atenção dos alunos, como por exemplo, o questionamento.

Um dos meus principais erros de instrução vai ao encontro do que Arnold, 1985 Famose, 1983) citado por (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71) afirma “A quantidade de informação contida nos estímulos é geralmente superior à que o praticante pode efetivamente tratar”. Após realizar a instrução de uma determinada tarefa, pude concluir que a quantidade de informação era elevada e os alunos acabaram por não compreender a finalidade, tendo que adotar outras estratégias para além da instrução verbal, como por exemplo a demonstração, tal como podemos verificar do excerto seguinte:

“O professor instruiu verbalmente o jogo da volta a europa, no entanto, alguns alunos começaram a fazer o jogo da volta ao mundo. Ao observar tal comportamento, o professor parou a execução do exercício e realizou novamente a instrução via demonstração para que a instrução fosse efetiva.”
(Excerto da reflexão 88/89, maio de 2018)

Durante a execução das tarefas, a instrução era regida pelos feedbacks, podendo ser individuais ou coletivos. No caso dos feedbacks coletivos, a toda turma, optei por criar uma estratégia para captar a atenção dos alunos, nomeadamente, “contagem decrescente”, onde os alunos teriam de interromper a tarefa e pousar o material didático no chão para perceberem o feedback a ser transmitido. Esta estratégia resultou nos espaços fechados, devido a inexistência de estímulos exteriores à aula e à proximidade física, quando realizado no G3, o professor adaptou esta estratégia para que os alunos chegassem perto do professor em meia-lua, captando a atenção dos alunos. O excerto seguinte demonstra o benefício na adoção dessa mesma estratégia:

“Para maximizar a comunicação, o professor aplicou a regra dos 5 segundos para os alunos se colocarem efetivamente em meia-lua, tendo assim um controlo de toda a turma e conseguir instruir eficazmente o exercício. Caso algum aluno apresente um comportamento desviante atribuir uma tarefa extra. (Excerto da reflexão 30, dezembro 2017)

Ainda relativamente à segunda situação de instrução, o feedback segundo Sena Lino (1998) surge com o decorrer da tarefa, quando aplicado no tempo de empenhamento motor revela-se uma variável importante no domínio do ensino das atividades. Deste modo, podemos considerar que o feedback é uma mais valia no processo de interação pedagógica, sendo indispensável o professor aplicar feedbacks ao longo das aulas. Porém o feedback para trazer a resposta motora desejada, precisa de ser concreto, preciso, de acordo com o diagnóstico do erro e aplicado no momento assertivo.

De acordo com Rosado & Mesquita (2011) o feedback possui duas fases, a fase de diagnóstico e a fase de prescrição. A primeira consiste na identificação do erro, a sua causa e como pode influenciar no sucesso da tarefa (fase em que senti deveras dificuldades em modalidades que detinha pouco domínio do conteúdo, como demonstra o excerto seguinte). Já a segunda corresponde ao feedback e as novas instruções ou alterações do meio a serem efetuadas. Sendo assim, sem um diagnóstico correto não poderá ocorrer um feedback eficaz e consequentemente, a resposta motora desejada, demonstrando a pertinência do

domínio do conteúdo e acuidade observacional do professor para o sucesso ensino-aprendizagem.

O professor como apresenta algumas lacunas no conhecimento relativo à modalidade, tem dificuldade em adaptar os exercícios em resposta às necessidades dos alunos, assim como na atribuição de feedbacks congruentes com o erro, dificultando a existência de sucesso na tarefa. (Excerto da reflexão da aula 28 e 29, novembro de 2017)

A terceira e última situação de instrução corresponde ao encerramento da sessão, onde o professor deverá aproveitar para rememorar as informações mais pertinentes, principalmente nesta fase que é mais inteligível a percepção dos alunos, após a prática. (Rosado & Mesquita, 2011). Indo ao encontro destes autores, o final da aula, normalmente, dividia em duas partes. A primeira destinada a uma tarefa relacionada com o objetivo da aula, mas com cariz lúdico ou competitivo para aumentar a motivação e empenho dos alunos para a próxima aula. E, na segunda ocorria uma rotina, nomeadamente, alunos em meia-lua de frente para o professor a realizarem a exercícios de alongamento autonomamente, enquanto o professor rememorava os conteúdos abordados, através do questionamento, da utilização de palavras-chaves e instrução verbal.

Com isto, podemos concluir que a Instrução é uma ferramenta fundamental na atividade do professor, que contribui para o processo ensino aprendizagem. Não descurando a sua importância, é de realçar que o tempo de instrução deverá ser diminuto, pois os alunos não “captam” nem metade do que o professor transmite verbalmente, por isso, ao longo das aulas quando introduzia um exercício novo, reunia os alunos através da rotina mencionada anteriormente e instruía através da demonstração, pois a resposta era maioritariamente positiva na comunicação. Por outro lado, realço que ao longo do EP adotei diversas estratégias de instrução para além da prelação, nomeadamente, a aplicação de palavras-chave, questionamento, demonstração que revelaram ser mais eficazes na comunicação.

3.4 Modelos de Ensino

Ao longo da nossa formação académica, principalmente no primeiro ano do MEEFEBS, forneceram-nos ferramentas importantes e fundamentais para que a nossa passagem para professor fosse eficaz. Uma delas foi a variabilidade de modelos existentes que poderão maximizar o ensino. Após conhecer os alunos e conhecer a escola e o contexto logístico, decidi inicialmente aplicar o (MED), o Modelo de Instrução Direta (MID) e Teaching Games for Understanding (TGfu), com intuito de potencializar o ensino das modalidades e proporcionar diferentes experiências aos alunos. Porém, aquando a sua aplicação os resultados não foram os desejados, o que me levou a adaptar o modelo às necessidades impostas pelos alunos e contexto.

Por vezes o mais difícil não é fazer a mudança, mas ter o sentido crítico, imprescindível para perceber o que deve ser mudado e a capacidade criativa para definir formas alternativas mais favoráveis (Almada et al, 2008, p.54). Esta afirmação demonstra uma das minhas adversidades na aplicação dos modelos, principalmente no MED e TGfu, pois devido as suas essências distintas do ensino tradicional, prejudicou na adaptação dos alunos assim como, ao professor, obrigando-me a adaptar algumas essências do modelo aplicado.

Os modelos de instrução apresentam-se com um papel crucial no ensino do jogo por possuírem uma estrutura que conjuga a perspetiva pedagógica de processos de ensino, propósitos, papéis, relações sociais com o conhecimento do conteúdo (Rosado & Mesquita, 2011).

Ainda segundo os mesmos autores, o MID é caracterizado pelo professor tomar quase todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem. Através deste modelo o professor consegue aumentar o tempo de exercitação, pois realiza um controlo administrativo, definindo a gestão, as rotinas, regras e ações os alunos. Para além do papel administrativo, Rosenshine (1983, citado por Mesquita 2011, p.48) defende que o professor deve realizar as seguintes tarefas:” revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral, monitorização elevada da atividade motora

dos alunos e avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados”.

Este modelo foi aplicado essencialmente na UD de ginástica, pois as naturezas das habilidades inerentes exigiam grande tempo de exercitação para os alunos conseguirem efetuar os elementos gímnicos. A meu ver, este modelo foi o mais adequado para a lecionação desta UD, visto que os objetivos foram alcançados do ponto vista motor. Contudo, a organização das aulas não correspondeu diretamente ao modelo, pois dividi a turma por 4 grupos como estratégia de organização e maximização do tempo de empenhamento motor. Por outro lado, defini um responsável por grupo a cada aula de forma a ter maior controlo da turma, tal como apresento do excerto seguinte;

“A criação de grupos de trabalho, com o responsável correspondente, minimizou os comportamentos de desvio dos alunos na execução das tarefas propostas, incrementou os aspetos psicossociais e serviu para criar uma grelha de avaliação nas atitudes e valores. Por outro lado, esta implementação de grupos de trabalho revelou ser uma estratégia motivacional perante os alunos.“(Excerto da reflexão de aula 13 e 14, outubro de 2017)

Na UD de futebol optei por um modelo alternativo, o MED, isto porque apresentava lacunas no domínio do conteúdo e atendendo à popularidade e relevância dada ao futebol, senti que ao aplicar o modelo tradicional não contribuía para a aprendizagem dos alunos, visto que alguns deles treinam a modalidade e de certa forma poderiam contribuir na aprendizagem dos seus colegas. Deste modo, optei por aplicar este modelo, pois “O MED é uma alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais, nomeadamente ao currículo de múltiplas atividades, com enfoque dominante na valorização da dimensão humana e cultural do Desporto.” (Rosado & Mesquita, 2011, p.64).

A aplicação do MED não seguiu as suas diretrizes à “risca”, algumas dessas não resultaram na turma residente sendo preciso adaptar, e considerando que “Os modelos instrucionais não estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros. A sua adaptabilidade depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem a que é necessário

atendendo no momento da sua escolha” (idem, p.64) A turma apresentou -se um pouco recetiva a este modelo e o preenchimento de fichas de estatística e planeamento das situações de aprendizagem não tidas em conta, no entanto, as equipas organizadas por mim demonstraram interesse, motivação e empenho na realização do grito, na arbitragem, cumpriram com o papel dos treinadores maioritariamente, acabando por alcançar os objetivos para esta UD, apesar de sofrer alguns ajustes. O excerto abaixo demonstra umas mais valias do modelo aplicado a esta turma:

“o professor explicou os exercícios aos capitães das equipas na parte inicial aquando entregue os manuais de equipa, enquanto os alunos realizavam o jogo das apanhadas. Este método resultou bem, pois diminuiu o tempo de organização e instrução dos exercícios e aumentou o tempo de empenhamento motor dos alunos.” (Reflexão da aula 34 e 35, dezembro de 2017)

Por outro lado, apresento um exemplo onde tive que adaptar o modelo para alcançar os objetivos relativos as habilidades motoras:

Os alunos demonstraram-se empenhados e motivados na tarefa. A natureza do torneio influenciou no empenhamento dos alunos nas tarefas e no jogo. No jogo, a criação de diferenciação de pontos entre géneros era motivar aos alunos mais proficientes ajudarem aos menos hábeis a criarem linhas de passe seguras e rematarem, porém, não foi verificado. As alunas foram colocadas um pouco a parte e o jogo baseou-se entre 2 alunos, os mais engenhosos. (Excerto da reflexão da aula 34 3 35, dezembro de 2017)

Para a lecionação da UT de voleibol tive em conta o modelo de abordagem progressiva ao jogo, tendo como quadro principal as etapas de aprendizagem. Após realizada a avaliação diagnóstica AD, verifiquei que a maioria da turma se encontrava na forma básica de jogo 2 e outros na 3. Deste modo, e respeitando as etapas de aprendizagem apresentadas por Rosado & Mesquita (2011), optei por dividir a turma em 2 grupos homogéneos, trabalhando de forma progressiva na etapa 2 para a 3. Esta estratégia de organização intencional potencializou a aprendizagem e a motivação das aulas, tal como o excerto abaixo demonstra:

Para que o jogo fosse fluido e dinâmico, o professor optou por dividir a turma em 2 grandes grupos homogêneos, os alunos mais proficientes num grupo e os menos noutro. Cada grupo foi subdividido em 4 equipas equilibradas, para aumentar o tempo de jogo. Nas equipas que os alunos apresentavam mais dificuldades, foram aplicadas algumas variantes, para que o sucesso da tarefa fosse alcançado, nomeadamente, serviço realizado a meio do campo e, possibilidade de realização de um autopasse. (Excerto da reflexão da aula 55, fevereiro de 2018)

Como podemos verificar no excerto, houve a necessidade de introduzir variáveis para que os alunos tivessem sucesso na tarefa, no caso desta UD, optei por aplicar as mesmas situações de aprendizagem em ambos os grupos, mas com objetivos distintos. Ao longo das aulas foram aplicadas tarefas de aquisição (principalmente no passe, serviço e passe em suspensão) para resolver este problema apresentado, pois tal como Rosado & Mesquita (2011,p.149) referem: (..) a ausência de qualquer domínio técnico inibe a sustentação da bola no espaço aéreo, condição indispensável para que haja aprendizagem.” As tarefas de estruturação e adaptação também fizeram parte das aulas de voleibol, onde revelaram-se situações de aprendizagem eficazes para o ensino da matéria.

Com isto, posso concluir que a aplicação destes modelos, apesar de serem adaptados às necessidades e às características dos alunos, os alunos demonstraram empenho e motivação na realização das aulas, potencializando o processo ensino-aprendizagem. Mas não vou dizer que apliquei corretamente os modelos, pois nas situações que me encontrava não consegui aplicar a 100 por cento, mas a resposta dos alunos ao MED e ao modelo de abordagem progressiva ao jogo foi bastante positiva, revelando um real potencial no desenvolvimento das relações pessoais, nos aspetos psicossociais e no pensamento emancipatório crítico.

3.5 Avaliação

Segundo Carvalho (1994) a avaliação consiste no produto de todo o processo ensino aprendizagem, que permite interpretar as diferentes informações retiradas nesse processo, para assim tomar decisões. Neste sentido, não podemos ver a avaliação como um momento de atribuir notas, mas sim como uma ferramenta essencial para o professor e os seus alunos.

Ao longo do EP a avaliação foi executada de forma global, contínua, coerente, diversificada e integrada nas aulas. Atendendo à multiplicidade de tipos de avaliação, ao longo deste estágio a avaliação processou-se essencialmente a 3 formas distintas, nomeadamente, a (AD), avaliação Formativa (AF) e avaliação Sumativa (AS).

A AD foi realizada nas 3 primeiras semanas do ano letivo a todas as matérias a lecionar, inclusive na aptidão física. Esta avaliação teve como principal objetivo recolher informação acerca dos alunos, tanto nos conhecimentos das matérias, interesses, limitações e capacidades. Tal como Aranha (2004) refere a AD deverá medir os níveis dos alunos de forma global, inclusive no domínio psicomotor e socio afetivo. A autora ainda realça que a avaliação não deverá constar somente na AS, através da AD torna-se mais fácil avaliar os alunos ao longo do processo até à AS, podendo comparar os dados obtidos na AD com os resultados obtidos na AS, individualmente.

Assim sendo, os dados recolhidos na AD possibilitam afinar os objetivos comportamentais, de acordo com o PNEF para o 10º ano e com os níveis dos alunos, revelando a importância desta avaliação, pois, a incorreta leitura de dados e diagnóstico produzirão uma incorreta prescrição, tal como demonstra o excerto da seguinte:

Com aplicação da AD podemos concluir que a turma 10º x encontra-se num nível Introdutório/Elementar e, por isso, os conteúdos utilizados na avaliação diagnóstica serão os que serão abordados na UD e, não os mencionados no programa, que serviram como dados na AS. (Excerto da reflexão da aula 5 e 6, setembro de 2017).

Em algumas ED a AF foi utilizada como meio de diagnosticar e confirmação do processo ensino aprendizagem. Segundo Vickers (1990) a AF é fundamental porque tem como objetivo diagnosticar, balizar o grau de domínio atingido e revelar as dificuldades dos alunos. É através deste tipo de avaliação que pude verificar onde é que o aluno encontra dificuldades de aprendizagem, e assim aplicar medidas de resolução dos problemas, aplicando novas situações de progressão, tal como podemos verificar no excerto seguinte:

“Esta será uma avaliação de índole informal, que irá acontecer a cada quinta-feira, com o objetivo de perceber a prestação qualitativa dos alunos em resposta aos conteúdos e à sua progressão de ensino. Porém, haverá uma avaliação formativa de carácter formal que decorrerá na semana anterior à avaliação intercalar do 1º período.”(Excerto do Mec de Ginástica, setembro de 2017)

Em todas as UT optei por utilizar a AS, que é aplicada numa ocasião específica, numa aula, e é através desta que a progressão do aluno em determinado aspeto é revelada, tal como Vickers indica no seu livro. Contudo, não descurei a aplicação da AF, pois esta ajudou a guiar-me para perceber se os alunos estavam efetivamente a aprender os conteúdos pré-estabelecidos, e de certa forma perceber se os objetivos visados para a UD ou aula seriam cumpridos e, desta forma poder atuar, pois, tal como a autora refere, a AS não é uma alternativa à AF, mas sim a sua complementaridade, permite uma visão de síntese e de acrescentar dados à AF.

Por outro lado, a AS presta-se à classificação, mas não se esgota nela. Poderá desempenhar também um papel formativo, não sendo exclusivamente como uma avaliação final. No momento da aplicação da AS já sabia mais ou menos o valor que cada aluno merecia em cada componente, pelo que este momento serviu essencialmente para averiguar a progressão do aluno e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos a novas situações, tal como demonstra o excerto seguinte.

“A AS apesar de avaliar o desempenho dos alunos na modalidade num preciso momento, devido aos diferentes fatores, a execução dos alunos observada na

aula não coincidia com o das aulas anteriores e, a classificação atribuída foi tido em conta ao desempenho ao longo das aulas e não só na aula. (...) Com isto, podemos verificar que os objetivos esperados para a maioria dos alunos foram cumpridos sendo este, um bom indicador do modelo adotado para o ensino da modalidade, o MED. “(Excerto da reflexão da aula 37 e 38, dezembro de 2017)

Em todos os momentos da avaliação de determinada UT utilizei o mesmo modelo de grelha de avaliação, maioritariamente, optei por realizar uma avaliação criterial (AC), através do uso de escalas de apreciação, com uma escala de likert (0-3) e em alguns conteúdos a escala dicotómica. Somente, na aptidão física e aplicação do teste de Cooper, momento de avaliação da UT de atletismo, é que a avaliação normativa esteve presente.

A avaliação criterial, segundo Aranha (2005), surge em função das ações dos alunos, o professor avalia individualmente, e é este que define os critérios de avaliação comparando a ação do aluno com estes critérios. Deste modo, como já mencionei, recorri a escala de apreciação de 0 a 3 para classificar cada conteúdo, cada item correspondia a um critério de êxito, tal como demonstra a tabela 3. A utilização de escalas permitiu criar níveis de desempenho, mas revelou-se difícil a sua utilização na avaliação direta, por outro lado, a escala dicotómica revelou-se ser mais fácil na observação direta, pois não mede a intensidade, apenas ocorrência, faz ou não faz.

Relativamente à avaliação normativa, ainda segundo a mesma autora, resulta da comparação da performance dos alunos entre si, onde realiza uma hierarquia desde a pior performance à melhor performance. Sendo assim, e tal como o nome indica, este tipo de avaliação tem por referência uma norma, podendo ser padrões ou valores obtidos em estudos de um elevado número de indivíduos. Ou seja, através deste tipo de avaliação consegui comparar os resultados de um aluno com valores de referência, tal como demonstra a tabela do teste de cooper (Ver Anexo 5).

Vickers (1990) diz-nos que avaliar é um conjunto de processos que visam o acompanhamento regular das aprendizagens pretendidas, pensar o “porquê” e “para quê avaliar determinado elemento/competências, orientar-se no ensino

e incidir sobre a capacidade do aluno utilizar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas ou situação motora/cognitiva. Revelando-se um dos processos essenciais para eficácia do ensino, tal como Aranha (2005, p.44) indica, “a avaliação é um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem”.

Tabela 3-Critérios de avaliação da AS de ginástica

Escala/Nível							
Nº	Caraterização			Nível Correspondente		Escala	
0	Não realiza			Básico		0-0,5	
1	Realiza com muitas dificuldades			Introdutório		0,5-1,5	
2	Realiza com poucas dificuldades			Elementar		1,5-2,5	
3	Realiza sem dificuldades			Avançado		2,5-3	
Critérios de êxito	Avião	Rolamento à frente	Pirueta	Rolamento à retaguarda	Apoio Invertido	Ponte	Roda
1	Grande afastamento dos MI (>90°) e tronco paralelo ao chão, no mínimo)	Colocação das mãos no solo à largura dos ombros;	Forte impulsão vertical;	Queixo ao peito;	Afundo frontal, com colocação dos apoios à largura dos ombros;	MS em extensão ;	Afundo frontal, realizando a sequência correta dos apoios;
2	MI em extensão (2s);	Queixo ao peito e elevação da bacia;	Alinhamento corporal com máxima extensão no salto;	Colocação das mãos junto aos ombros, realizando a repulsão dos MI;	Manter o alinhamento corporal com os MI e MS em extensão (2s);	Bacia elevada;	Passagem da bacia pela vertical e na linha dos apoios;
3	Definição da posição com olhar dirigido à frente (2s);	Posição encurvadada ao longo do rolamento ;	Recepção no solo controlada com ligeira flexão dos MI;	Posição encurvadada ao longo do rolamento ;	Queixo ao peito e flexão dos MS na recepção em rolamento;	MI unidos e em extensão ;	Colocação dos apoios na mesma direção, seguindo uma linha reta;

Domingos, Neves & Galhardo (1987) defendem que avaliação é um processo constante pois, através deste procedimento é possível averiguar se os objetivos definidos estão a ser alcançados, tendo como propósito a maximização

do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, podemos considerar que a avaliação deverá ser contínua e centrada nos alunos, assim como no seu desenvolvimento, com base nos objetivos elucidados para determinada UT.

Com isto, podemos assumir que o processo de avaliação possui uma complexidade inerente devido a todos os fatores associados ao procedimento. Por isso mesmo, houve um acompanhamento assertivo do PC em todas as ações associadas à avaliação dos alunos. Ao longo do estágio, como senti algumas dificuldades em classificar as habilidades motoras e os aspetos socio afetivos e senti complicações em guiar o processo de avaliação, o PC teve um papel fundamental para que a avaliação tivesse o rumo correto. A utilização de instrumentos de avaliação, como o GPAI poderia facilitar a classificação, no entanto, optei por utilizar escalas de apreciação, como mencionei.

3.6 Reflexão

Segundo Ferreira (2010, p.4) “O processo deve ser sempre pensado como um processo de ação – reflexão – ação”. A minha ação como docente, teve em conta as reflexões que foram ao encontro dos objetivos traçados, para assim o processo ensino-aprendizagem fosse instituído com esta conformidade.

A reflexão tem uma dimensão pragmática e formativa. É através da reflexão que aprofundi o meu conhecimento, onde permitiu potencializar as minhas capacidades refletindo-se na minha ação como docente. Sem reflexão não haveria questionamento, prognóstico, muito menos uma ação coerente com as necessidades dos alunos e alcance dos objetivos estabelecidos, revelando-se uma das ações fundamentais do professor.

Segundo Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, s.d.) existem 3 tipos de reflexão: a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação e sobre a ação são essencialmente reativas, distinguindo-os pelo momento em que sucede, o primeiro dá-se durante a prática e a reflexão sobre a ação ocorre após o acontecimento. Através do segundo tipo de reflexão consciencializamos o conhecimento tácito, buscamos crenças desacertadas e reformamos o pensamento. Já o 3º tipo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor pois trata-se de um olhar retrospectivo sobre o que aconteceu, é uma reflexão orientada para ação futura.

Alarcão (1996) refere que surgem modalidades como análise de incidentes críticos, supervisão colaborativa, escrita autobiográfica, trabalho de projetos, investigação-ação e autoscopia na profissão de docência. Deste modo, ao longo do EP fiz uma autoscopia, isto é, uma observação e avaliação das minhas aulas, através da concretização de reflexões de aula.

Desde o início, o PC incentivou-nos a usufruir de boas práticas, aconselhando a realização de reflexões de aula e reflexões das unidades didáticas, que fomentaram o nosso pensamento emancipatório crítico. A realização destes documentos ajudou-me imenso na aquisição de competências

essenciais do professor, através destas reflexões consegui perceber quais as minhas dificuldades e criar estratégias para como colmatar tais complicações. Para além disso, através das reflexões de aula, foi possível criticar os métodos e estratégias inerentes ao processo ensino-aprendizagem, assim como refletir sobre o empenho dos alunos. Ao longo do estágio aprimorei as minhas reflexões, onde criei uma lógica hierárquica para a concessão das reflexões, onde estava fundamentada pelas seguintes questões: O que ocorreu mal/bem? Porque (não) resultou? O que deveria ser realizado? Como vou melhorar? O excerto seguinte, demonstra este tipo de reflexão, revelando-se fundamental para adaptar e melhorar o ensino.

“Alguns alunos realizaram os exercícios incorretamente, nomeadamente na coordenação e no controlo postural, tanto na estação dos agachamentos com saltos como no “mountain climbers”. O professor atribui alguns feedbacks aos alunos de forma a corrigir o exercício, porém não conseguiu controlar a execução de todos os alunos. Para a próxima aula o professor irá atribuir exercícios balísticos realizados de forma isolada, corrigindo a postura dos alunos para que os erros técnicos sejam inferiores e o padrão motor seja consolidado.” (Excerto da reflexão 65, março de 2018)

Bento (2003) refere que a reflexão posterior à aula se revela como base para o reajustamento na planificação das aulas que sucedem. Tal como o autor afirma, a partir das reflexões senti a necessidade de alterar os planos de aula, planeamentos das unidades didáticas, assim como, no PA. Contudo para além destas adaptações pós aula, houve necessidades acrescidas e mais complexas durante a aula propriamente dita, revelando a pertinência da reflexão durante a ação.

“Todavia, o pensamento crítico não basta. É, além disso, indispensável o pensamento dinâmico, ou seja, o pensamento transformador.” (Patrício, 1998, p.20) O mais difícil não é refletir sobre a ação, mas sim, como agir em conformidade aos objetivos, por isso, “Não basta pensar uma realidade melhor; é preciso criar uma realidade melhor.” E foi mesmo isto, que tive mais dificuldade, soube identificar o erro, tive ideias criativas, mas, por vezes não

consegui operacionalizar ou nem consegui encontrar uma resolução efetiva ao problema, como por exemplo, controlar o comportamento do aluno perturbador, tal como demonstra o seguinte excerto:

“O professor ainda possui alguns problemas para controlar os alunos perturbadores, apesar de serem adotadas várias estratégias, como por exemplo, separar os alunos por equipas, colocar os alunos em lados opostos na realização dos exercícios, atribuição de tarefas extras quando apresentam comportamentos de desvio e, entre outros. Neste momento, o professor deverá adotar estratégias completamente distintas para ver se consegue controlar ou no mínimo minimizar os comportamentos, mas sinceramente, o professor está a ficar sem ideias de métodos e estratégias para o fazer. “(Excerto da reflexão de aula 81, abril de 2018)

Com isto, posso dizer que a reflexão das ações surtiu a minha autoavaliação como professora, com o objetivo de prever quais as ações a melhorar ou mudar para as próximas aulas, assim como na minha adaptação da identidade profissional. E tal como Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996, p.175) diz nos, a reflexão é “uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.”

Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A profissão de docente não se baliza somente na lecionação de aulas. O professor de EF poderá desempenhar diversas funções numa escola, desde diretor de turma, responsável pelo material e instalações desportivas a diretor da escola. Deste modo há uma necessidade de integrar os EE nestas funções para que a sua adaptação e preparação para a docência seja eficaz e multifacetada nos diferentes domínios.

No grupo de EF da ESFV e no DAE os professores estagiários tiveram um papel ativo tanto nas reuniões, como nas atividades e projetos realizados no ano letivo. Deste modo, foi fundamental perceber os processos burocráticos e planeamentos para a realização dos projetos mencionados de seguida, pois para além das competências pedagógicas o professor deverá desempenhar outras funções como a gestão e organização das atividades.

4.1 Atividades Desportivas

4.1.1. Corta Mato Escolar

O Corta Mato Escolar da Filipa de Vilhena foi realizado no dia 8 de novembro na quinta do Covelo. Nesta atividade estiveram presentes cerca de 120 alunos, 12 alunos da turma residente.

Os 3 primeiros classificados de cada escalão ficaram apurados para o Corta-Mato distrital, no entanto, devido a fatores climatéricos, a prova foi cancelada e adiada para uma data próxima e, devida às burocracias inerentes, assim como, o tempo despendido para solicitar o transporte dos alunos e o tempo que despende para ser conseguido, impediu que os alunos participassem.

A atividade foi planeada nas reuniões de ACP, nas quais ficou definido o papel de cada professor assim como a atividade propriamente dita. Assim sendo, para que a atividade acabasse dentro do tempo estabelecido e para que a segurança dos alunos fosse maximizada, a atividade foi dividida em 2 partes da

manhã. Na primeira parte os alunos mais novos, infantis e iniciados, saíram da escola acompanhados por 6 professores inclusive os EE e, posteriormente, os alunos pertencentes ao escalão juvenil e júnior chegaram ao local da atividade às 10h, acompanhados por 2 professores.

Para minimizar o tempo de preparação da atividade, os professores reuniram-se às 9h na ESFV, 2 ficaram encarregues de montar o percurso e os restantes na receção e identificação dos alunos no G1. Para a realização da atividade foram distribuídos os seguintes papéis: 4 no controlo de passagens, 2 na distribuição dos elásticos de identificação (quando realizado mais que uma volta), 2 no registo da ordem de chegada e 1 na chamada e na realização da partida.

O meu papel inicial foi ajudar os alunos a colocarem os dorsais, e durante a realização da prova distribuir os elásticos de identificação e registo fotográfico das provas quando possível. Para além disso, tentei motivar e cativar os alunos para manterem um ritmo adequado quando passavam por mim, assim como controlar os comportamentos desviantes dos alunos que se encontravam em espera.

Podemos concluir, o balanço da atividade foi positiva, o número de participantes foi superior ao ano anterior, as provas decorreram dentro do tempo

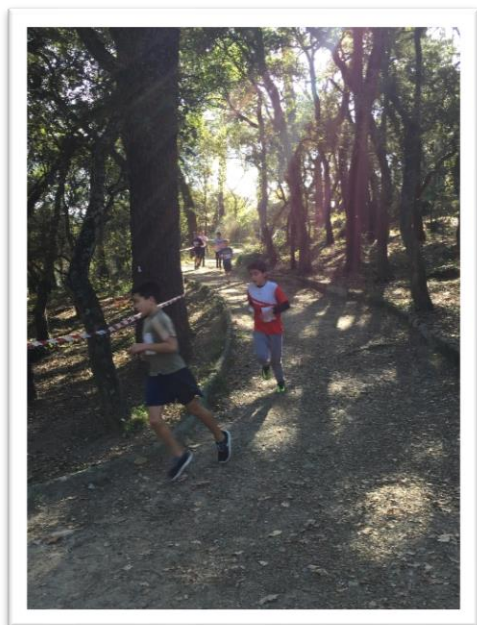


Figura 1- Prova de Iniciados Masculino

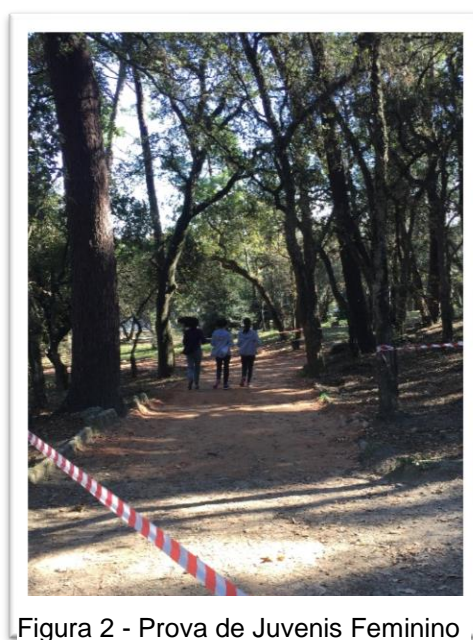


Figura 2 - Prova de Juvenis Feminino

planeado, não houve nenhum imprevisto que influenciasse na prestação dos alunos e no sucesso da atividade e os alunos demonstraram empenho, motivação e concentração na realização das provas, alcançando bons resultados.

4.1.2 Mega Atleta

A segunda atividade do grupo de EF, Mega Atleta, decorreu no dia 31 de janeiro de 2018, pelas 16h com a participação aproximada de 40 alunos. Esta atividade teve como intuito captar o Mega Atleta dentro de cada escalão e prova. As provas realizadas foram as seguintes: Mega-Salto (salto em comprimento); Mega.Sprint (prova de velocidade); Mega-Kilomoetros e; Mega-Lançamento (lançamento do peso). Os Mega Atletas de cada escalão foram apurados para o Mega Atleta Distrital.



Figura 3- Mega salto no Mega Atleta

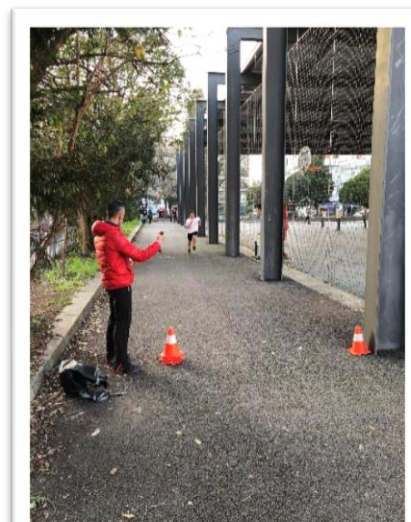


Figura 4- Mega Sprint no Mega Atleta

A atividade decorreu bem. Houve uma boa gestão e adaptação das provas da atividade extracurricular. Atendendo a caracterização das instalações desportivas da escola, houve uma necessidade de adaptar as provas aos espaços disponíveis e que não comprometessem o sucesso da tarefa. Com isto, as provas foram realizadas no espaço exterior (G3).

Por outro lado, houve uma boa gestão dos recursos humanos e espaciais. Como foram realizadas 4 provas, as mesmas foram realizadas em simultâneo,

nas quais em cada uma das estações se encontravam 3 a 4 professores com as suas respectivas funções, minimizando assim o tempo de transição, espera e de registo dos resultados.

A minha função na atividade teve ênfase na preparação e organização do material da prova do Mega-Salto e Mega-lançamento, assim como no controlo das distâncias alcançadas pelos participantes.

De modo geral, a prova decorreu bem, houve um bom empenhamento dos alunos que alcançaram bons resultados. Alguns dos alunos eram praticantes da modalidade de atletismo, conseguindo os locais mais cimeiro das provas, o que revela uma discrepância entre os filiados e não filiados na modalidade. No meu ponto de vista, para motivar os alunos na participação do desporto escolar e atividades extracurriculares deveria haver divisões em cada escalão, de forma a dar oportunidade aos alunos que não praticam a modalidade conseguirem apuramento para os distritais.

4.1.3 Sarau da Filipa de Vilhena

No dia 25 de maio de 2018 estava agendado o Sarau Cultural Filipa Mov'Art. Mas esta atividade não foi realizada pela inexistência de inscrições, tivemos somente 1 aluno inscrito.

Apesar de tratarmos do cartaz e da ficha de inscrição (ver anexo 6), afixamos somente 2 semanas antes da data prevista. Para além disso, nas reuniões de ACP sensibilizamos os professores para informarem aos seus alunos e de certa forma tentar capta-los para a participação. Porém, o número de inscrições não foi o mais desejado para a concessão da atividade.

Do meu ponto de vista, nós, professores, também tivemos a culpa para tal não ocorrer pois não tomamos iniciativa de promoção e captação dos alunos para a sua participação. Dado que a dança e ginástica fazem parte do planeamento anual das turmas, poderíamos beneficiar a classificação da UD caso eles participassem numa das atividades, sendo esta uma das medidas que poderiam ser tomadas para cativar e captar alunos para a sua participação.

4.2 Participação em Reuniões

4.2.1 Departamento

A disciplina de EF na ESFV pertence ao departamento de Artes expressões, juntamente com as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, e como ocorre assimilação do grupo das disciplinas, ocorrem reuniões mensais ao longo do ano letivo. O departamento é constituído por todos os docentes das disciplinas mencionadas acima, sendo um deles representante do departamento.

Nestas reuniões foram tratados assuntos inerentes à escola e relacionados com as disciplinas constantes do departamento, desde projetos, balanços mensais a balanços das atividades realizadas.

Na ESFV as reuniões de departamento e de grupo fazem parte do horário dos professores, ponto positivo, na minha opinião, para que os assuntos fossem tratados atempadamente e com o rigor necessário.

4.2.2 ACP's

O grupo de EF da ESFV era constituído por 7 docentes, 4 do sexo M e 3 do F, e 3 EE. O grupo reunia-se todas as quartas feiras das 16h35 às 18h20.

Do meu ponto de vista, as reuniões de grupo semanais são um ponto positivo da escola, pois possibilita que o ensino seja uniformizado, e que os problemas inerentes às disciplinas fossem tratados atempadamente, assim como a preparação das atividades extracurriculares.

A minha participação, e a dos meus colegas, era um pouco passiva, participávamos e comentávamos quando achávamos pertinente, mas encontrei-me mais num modo observador, porque por vezes, os assuntos a serem tratados não nos diziam respeito diretamente. No entanto, fez perceber como é o processo de planeamento e elaboração de determinados assuntos, dando uma conceção do docente mais ampla, fora do papel de lecionação, sendo fundamental adquirir outras competências, sejam elas logísticas como

administrativas, pois, numa escola ser professora não se restringe na lecionação das aulas.

4.2.3 Conselhos de Turma

O EE da ESFV participaram nos conselhos da sua turma, sendo um ponto fundamental para que a adaptação e construção da identidade profissional ocorresse. Para além da atribuição da classificação aos alunos, os professores precisam de deliberar com os outros professores da turma os problemas e situações ocorridas ao longo do período, na perspectiva de melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, e contribuir para a sua formação não só a nível académico como pessoal.

Devido a pluralidade da natureza das disciplinas, as notas de cada aluno normalmente são discrepantes e, por vezes, havia alunos que tinham prevalência para determinadas áreas do que outras, demonstrando que estavam no agrupamento errado, e é nestas reuniões que é possível deliberar e informar ao DT destes casos. Estas conclusões são fundamentais para o sucesso dos alunos, pois a vida profissional e as escolhas destes poderão depender destas ilações retiradas nas reuniões.

Por outro lado, nestas reuniões é possível apresentar problemas decorrentes nas aulas e ouvir possíveis soluções, como por exemplo, nos comportamentos desvio constantes dos alunos.

5. A passagem pelas camadas mais jovens

No 2º Período do ano letivo 2017/2018 lecionei aulas ao 5º ano na Escola Pêro Vaz Caminha (EBPVC). A escola pertence ao agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha (EPVC), composto por 4 estabelecimentos de ensino: a mencionada, a EB1/JI da Agra, EB1/JI S.Tomé e, EB1/J1 dos Miosótiis.

A EBPVC apesar de ser construída em 1987, possui condições favoráveis para o ensino. Relativamente à EF a escola possui 1 polivalente, 1 campo exterior e 1 ginásio com boas condições e, concomitantemente, uma arrecadação com materiais didáticos suficientes e com qualidade para maximizar o processo ensino-aprendizagem.

Um ponto positivo é a distribuição horária dos espaços, que ocorre somente 2 aulas de EF ao mesmo tempo, uma turma fica no polivalente (interior) e outra no ginásio e/ou campo exterior.

A turma era caracterizada como heterogénea, tanto a nível comportamental como a nível motor. A escola encontra-se no meio cultural um pouco diferente da ESFV, localiza-se perto de bairros sociais e muitos dos alunos pertencem a esses meios sociais, não discriminando, mas alguns dos alunos apresentam um maior comportamento inadequado, dificultando o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, alguns dos alunos tinham acabado de transitar para o 5º ano apresentando comportamentos mais semelhantes aos do 1º ciclo, e grande parte dos alunos encontram-se no ensino especial.

Como podemos verificar através da caracterização da turma, a turma do 5º era muito heterogénea, desde idades, meio cultural e comportamental o que dificultou no planeamento e cumprimento dos objetivos inicialmente estipulados.

No que alude à prática pedagógica, atendendo à diversidade dos alunos, senti uma maior dificuldade nas estratégias organizacionais, na seleção de exercícios e no controlo da turma. Inicialmente, nas primeiras semanas os alunos apresentavam um comportamento exemplar, principalmente nas aulas de ginástica. Posteriormente, nas aulas de futebol, devido a natureza da

modalidade e seleção dos exercícios, os alunos começaram a apresentar sistematicamente comportamentos desviantes.

Ao observar tais comportamentos, a minha postura nas aulas foi se alterando para uma mais autoritária para que os alunos minimizassem esses comportamentos. Por outro lado, adotei diversas estratégias organizacionais e rotinas para minimizar tais comportamentos, contudo, nem sempre consegui obter sucesso, umas vezes os alunos respondiam mal, faziam pior quando chamados a atenção e às vezes ainda riam. Inicialmente, quando ocorria um comportamento mais grave, colocava toda a turma de “castigo”, prejudicando os que os estavam a ter um comportamento exemplar. Como não resolveu o problema comportamental, comecei por atribuir tarefas extras só aos que apresentavam comportamentos muito graves, de forma a manter o ritmo da aula e para não afetar os restantes alunos.

No que concerne a prática pedagógico-didática, não consegui com que todos os objetivos fossem alcançados, devido a diversos fatores, nomeadamente, a gestão do tempo de aula, a qualidade de informação, o controlo sistemático da turma, as imprevisibilidades das aulas e o comportamento dos alunos.

Na ginástica estavam planeadas 11 aulas, no entanto só foram lecionadas 10 devido a algumas alterações do planeamento e questões climatéricas. Nesta UD optei por abordar um maior número de elementos gímnicos e habilidades motoras inerentes à modalidade, devido ao período crítico que os alunos se encontram, pois se não consolidarem esses mesmos conteúdos, futuramente, será muito mais difícil adquirirem.

Deste modo, foram lecionados elementos acrobáticos como roda, apoio facial invertido, rolamentos, saltos por cima de objetos, deslocamentos num plano elevado, saltos no trampolim, elementos de flexibilidade e de equilíbrio e manipulação de material didático (bola e corda). Na AS foram só avaliados os elementos/situações de aprendizagem mais exercitados nas aulas, nomeadamente, ponte, avião, apoio facial invertido, roda, rolamento à frente e à retaguarda, deslocamentos na trave e salto em extensão no minitrampolim.

Inicialmente estava planeado abordar mais situações de aprendizagem para os diversos elementos, no entanto preferi realizar na parte inicial das aulas exercícios com uma grande diversidade motora e de cariz psicomotor que serviriam de transfer para as habilidades motoras lecionadas e para o desenvolvimento motor da criança pré-púbere.

Quanto à modalidade de futebol, os alunos, principalmente do sexo M, apresentavam mais níveis de desempenho e de motivação, no entanto apresentavam comportamentos desviantes sistematicamente. E foi nestas aulas que senti que já não controlava os alunos. Uma aula dei um “rebuçado” aos alunos para fazerem jogo a campo inteiro durante 5’ visto que os alunos tiveram um comportamento exemplar nessa mesma aula. Contudo, os níveis de desempenho na modalidade ainda se encontravam no nível introdutório e alguns no elementar.

Atendendo ao nível que os alunos se encontravam na modalidade, optei por criar situações de jogo reduzidas, 1x1, 1x1+a ou Jk e, 2x 2+apoio. O jogo do “tira e foge” foi um exercício muito utilizado ao longo das aulas, pois é um jogo enriquecedor para a consolidação das habilidades com bola, nomeadamente, drible, condução, desarme, leitura do adversário, deslocamentos e os princípios específicos desarme e penetração.

Inicialmente, estava planeado abordar os princípios específicos de cobertura ofensiva e defensiva, porém, o nível dos alunos e o tempo disponível não permitiu que fossem criadas situações de aprendizagem específicas para o conteúdo defensivo.

Com isto, podemos verificar que a modalidade de futebol não decorreu como planeado, devido aos diversos fatores mencionados. Positivamente, houve uma evolução significativa do controlo de bola nos alunos que apresentavam mais dificuldades inicialmente, indicador este muito positivo.

Por outro lado, os princípios específicos mais complexos não foram trabalhados da melhor forma pois os alunos limitavam-se a rematar e a manter a bola na sua posse, ou seja, jogo individual e não de equipa. Para contornar

estes comportamentos atribuía tarefas extras (10 saltos ao peito ou extensões de braços) quando o aluno rematava a bola inadequadamente, ou fora da área restrita. Outra metodologia empregue foi a alteração e adaptação dos exercícios consoante as necessidades dos alunos, por exemplo, num exercício de 2x1+ gr se não ocorressem passes, nem criação de linhas de passes, o professor realizou 1+1apoio x 1+gr, de forma a obrigar ao portador da bola passar a bola ao apoio e progredir para o terreno para ter possibilidade de finalizar.

Por fim, na modalidade de dança o professor optou por abordar os conteúdos da dança no início das aulas de ginástica como forma de aquecimento. A dança, coreografia, foi abordada também nas aulas de futebol, também no início da aula ou no final da mesma, como forma de aquecimento e/ou relaxamento.

O processo de criação e ensino da coreografia foi um pouco complexo pois alguns alunos não se encontravam motivados na sua execução, e porque selecionei passos complexos, mas que ao meu ver eram simples, devido ao meu percurso como treinadora e ginasta. Após observar a dificuldade dos alunos para consolidarem os passos, alterei e planeei a coreografia de forma mais simples, repetindo alguns passos ao longo da coreografia.

No final do período estava planeado realizar uma aula para os pais, isto é, aula para demonstrar aos pais o trabalho realizado na dança e na ginástica. O dia planeado era dia 20 de março, no entanto, não foi possível pois no dia 14 foi realizada uma aula do projeto de TIC e a aula de EF não foi realizada, atrasando o processo de AS das modalidades. Então, ficou definido demonstrar a coreografia do 5º à comunidade escolar e aos pais no intervalo no dia 22.

A demonstração teve alguns contratempos. Primariamente, não geri bem o tempo de aula com o tempo de preparação para a demonstração da coreografia, acabando por atrasar a chegada dos alunos ao local de demonstração, seguidamente, somente 6 alunos é que apareceram ao local, os outros fugiram para não dançarem a frente da escola, comprometendo as formações e sucesso da demonstração e, por fim, a música estava muito baixa dificultando a execução da dança.

Como professor, não senti que fizesse um excelente trabalho, tanto em termos pedagógicos, didáticos como de realização profissional e pessoal. Percecionei que os alunos abusaram do meu “bom humor” e da minha idade, pois aumentaram gradualmente os comportamentos desviantes e faltas de respeito, e quando tal aconteceu a minha atitude nas aulas mudou radicalmente, fui mais rígida e autoritária com os alunos, prestação essa que não faz parte da minha filosofia de professora. No entanto, foi necessário manter esta postura durante as aulas para ter controlo da turma, caso contrário continuavam a abusar da minha benevolência, acabando por comprometer toda a aula.

Por outro lado, as idades discrepantes entre eles e culturas distintas dificultou todo o planeamento, adaptação, gestão e controlo dos exercícios, acabando por prejudicar os alunos “outliers”, pois, uns encontravam-se num nível mais baixo que os restantes e, outros acima do nível da turma. Para colmatar esta lacuna deveria ter estabelecido diferentes objetivos para cada aluno em cada exercício, por exemplo, no exercício do controlo de bola e remate, poderia dizer aos alunos mais proficientes para rematarem para um alvo específico na baliza, de forma, a aumentar a complexidade do exercício.

Quanto a gestão do tempo de aula, sinto que foi eficaz, isto é, consegui maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos com a adoção de estratégias rotacionais, de adaptação de exercícios e rotinas. Um bom exemplo são os exercícios de manipulação com bola no início da aula, à medida que os alunos chegavam, estes pegavam na bola e conduziam a bola pelo espaço e tentavam realizar o desarme dos colegas, trabalhando os conteúdos de futebol e aumentando a temperatura corporal e preparar-se para a parte fundamental da aula.

Na qualidade de instrução, tive alguns problemas pois os alunos encontravam-se em idades mais jovens, o discurso tinha de ser mais simples, claro e sintético e, grande parte das vezes, tive que explicar a tarefa através da demonstração. No momento de instrução tinha o cuidado de captar a atenção de todos os alunos, colocava-os em meia-lua, realizava a contagem decrescente e,

quando exemplificava colocava-os de costas para fatores de distração, como por exemplo, o espelho e bancadas.

Por fim, a seleção dos exercícios poderia ser melhor. O fator lúdico, competitivo e de interação física deveriam estar mais presentes, para que a motivação e empenhamento dos alunos nas tarefas fossem maximizadas. Por outro lado, na parte final, deveria realizar, sempre, o retorno a calma para que os alunos não fossem “eufóricos” para a aula seguinte, no entanto, não consegui realizar em todas as aulas devido a má gestão do tempo dos exercícios.

Para além de todos aspetos relacionados à aula de EF, propriamente dita, foi necessário ter uma atenção ao vestuário e cumprimento das regras da escola. Isto é, foi necessário verificar várias vezes quem tinha levado muda de roupa após a aula, marcando falta de material aos alunos que não o levassem e chamando a atenção para a importância de trocarem de roupa. Por outro lado, também tive a necessidade de passar 2 recados para 2 encarregados de educação, devido ao atraso constante de uma aluna e à falta de material constante de outro aluno.

Com isto, posso concluir que a lecionação de aulas no 2º ciclo e numa escola localizada em bairros de outro estatuto socioeconómico outros problemas poderão surgir. A minha postura na aula terá de ser distinta e moldável perante os alunos, há uma necessidade elevada de controlar os comportamentos dos alunos, é preciso ter um discurso diferente ao habitual e, os exercícios terão de ter um carácter mais lúdico-competitivo e mais simples para maximizar o empenhamento dos alunos.

5.1 1º ciclo-2º ano (AGRA)

Complementarmente aa lecionação de aulas ao 2º ciclo, na escola AGRA foram lecionadas 11 aulas, durante o 2º período, aos alunos do 2º ano.

Esta escola também pertence ao agrupamento da Escola Pero Vaz Caminha. É uma escola com 1º ciclo e jardins de infância, localizada no Amial ao lado do ISEP.

A escola possui 2 espaços desportivos, 1 campo com tabelas de basquetebol e 1 com balizas de futsal. Tinha uma arrecadação com 1 bola de futebol, 1 de voleibol, 5 de basquetebol e uma de andebol, cordas, coletes, cones, sinalizadores, barreiras, arcos, 2 colchões, raquetes, mecos e outros materiais que ajudaram no desenvolvimento das habilidades motoras.

A metodologia de ensino empregue nestas idades revelou ser diferente, é preciso uma acuidade especial da forma como comunicamos, selecionamos e aplicamos os exercícios, nas regras, rotinas e exposição dos alunos. Nestas idades é crucial exercícios que trabalhem uma panóplia de movimentos e de destrezas.

Tendo em conta a idade dos alunos, optei por trabalhar as habilidades motoras rudimentares e básicas pois os alunos encontram-se nas idades críticas para desenvolver estes tipos de habilidades. Na maioria das aulas foram realizados diversos circuitos que continham tarefas de: estabilização como girar, rolar, rodar sobre os diferentes eixos, equilíbrios a um pé, sobre superfícies instáveis e planos elevados, saltar, desviar-se; de locomoção andar, rastejar, marchar, correr; de manipulação - rematar, conduzir, driblar, lançar, rodar e apanhar, tendo por base o Currículo do 1º ciclo.

O trabalho psicomotor também esteve sempre presente ao longo das aulas. Por outro lado, os jogos lúdicos tiveram um peso essencial na leção das aulas, de forma a motivar os alunos, desenvolver as habilidades motoras, os valores desportivos, trabalho em equipa, cooperação e competição. A noção corporal, espacial e de tempos foram desenvolvidas nas tarefas, mas essencialmente nas aulas lecionadas dentro da sala de aula.

Um ponto negativo foi o facto de muitas vezes chover o que impossibilitou a utilização dos espaços desportivos, nomeadamente, os campos. Nestes dias, as aulas realizaram-se na sala de brincadeira ou na biblioteca, onde o espaço e

o material didático era condicionado. Nestas aulas, a noção de corpo, tempo, espacial e de lateralidade eram desenvolvidas, através de jogos lúdicos acompanhados com música, onde a acuidade auditiva tinha de estar presente para ter sucesso na tarefa.

Com isto podemos concluir que a lecionação de aulas a idades pré-púberes é completamente diferente ao secundário. Há uma responsabilidade acrescida para desenvolver as habilidades motoras rudimentares e básicas nestas idades, atendendo que se encontram no período crítico, e caso não sejam desenvolvidas as crianças irão apresentar mais dificuldades em as adquirir.

Área3: Desenvolvimento Profissional

Estudo de Investigação: A influência do treino HITT- o caso da Filipa de Vilhena

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.” Albert Einstein

Introdução

A conjectura atual das crianças e jovens revelam uma problemática da sociedade atual porque, e tal como Chastin, Fitzpatrick, Andrews & Dicroce (2014) nos dizem, os comportamentos sedentários apresentam ser um problema de saúde pública decorrente, que está diretamente relacionado com o aparecimento de doenças crónicas e incapacidade física. Desta forma, constata-se a pertinência de implementação de boas rotinas de atividade física, assim como a importância da EF nas escolas e os seus programas de atividade física.

De acordo com o PNEEF (2001, p.10), uma das finalidades da EF passa por “consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras”, devendo de igual forma “alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.” Nesta ótica, optei por aplicar, ao longo das aulas de EF, um treino de alta intensidade, num trabalho mais ligado às capacidades físicas dos alunos, cumprindo com as finalidades da EF.

Optei ainda por escolher uma área em que sentia mais dificuldades, nomeadamente, condição física e a sua prescrição. Tal como as Normas orientadoras do Estágio Profissional indicam, esta área de estudo pressupõe que o professor, durante o ano letivo, seja capaz de desenvolver as suas capacidades de investigação-ação. Esta investigação-ação respondeu a

algumas questões decorrentes durante o estágio e, concomitantemente, melhoraram a minha prestação como PE.

Uma das minhas lacunas no domínio do conhecimento era a prescrição de exercício físico, isto porque a minha formação académica foi direcionada ao treino desportivo de ginástica. Por outro lado, na aplicação da AD dos alunos foi observável que a maioria dos alunos tinham uma motricidade elementar, nível baixo, considerando a sua idade biológica. Muitos dos alunos, tinham uma noção corporal reduzida na realização dos exercícios básicos e fundamentais, como por exemplo no “squat”.

Neste sentido, realizei um estudo de investigação na turma residente, com o objetivo de verificar se a aplicação de oito minutos por semana de HITT (tabata) melhoraria a aptidão física dos alunos.

Existem inúmeros estudos que demonstram os benefícios do treino HITT, tanto em indivíduos saudáveis, como em indivíduos com doenças, tal como Gibala (2012, p. 4) realça: “A growing body of evidence demonstrates that high-intensity interval training (HIT) can serve as an effective alternate to traditional endurance-based training, inducing similar or even superior physiological adaptations in healthy individuals and diseased populations, at least when compared on a matched-work basis.”

Este método foi selecionado, também, devido à heterogeneidade da amostra (turma residente) a nível motor e, essencialmente, no défice de conhecimento corporal, postura corporal e inexistência de padrões motores corretos e, tal como Fernández, Rodriguez & Sánchez (2017, p.93) indica “La implementación del protocolo HIIT en individuos sin experiencia previa ha sido un proceso sencillo, pues tanto la organización del trabajo como la tipología de los ejercicios utilizados basados en movimientos funcionales sin carga adicional (autocargas), han sido fáciles de asimilar por los practicantes durante las dos sesiones iniciales de formación.” Este método revelou ser acessível aos alunos e o tempo despendido foi diminuto.

O treino HIIT consiste em séries curtas, com intensidade vigorosa e intermitente, porém abaixo da capacidade de trabalho máximo, interpostas com períodos de descanso ou até atividade física de esforço baixo (Gibala et al., 2012). O protocolo empregue nas aulas foram ao encontro destes princípios: 30 segundos de intensidade moderada a vigorosa, intercalado com 20 segundos de descanso.

O presente estudo tem como finalidade verificar se o treino de alta intensidade melhorou a condição física dos alunos, através da aplicação de um treino de 8 minutos semanais.

No início do 2º período foi realizado o circuito *FitSchool*, sendo aplicado no final do 3º período para comparar os resultados obtidos. Também esta investigação tem como objetivo comparar os resultados obtidos dos desportistas federados, não-federados e sedentários. Para comparar adequadamente foi aplicado um questionário acerca dos hábitos de vida de cada aluno, no início do ano letivo.

Os resultados da investigação basear-se-ão na comparação dos resultados entre o sexo feminino e o masculino, alunos desportistas federados, desportistas não-federados, percebendo as diferenças de resultados de acordo com a literatura, comparando a evolução dos alunos entre o circuito de avaliação inicial e o circuito de avaliação final, justificando com os hábitos de vida, hábitos desportivos e empenho na tarefa (no HIIT).

Objetivos do estudo

Objetivo Geral

O objetivo central do presente estudo é verificar se a aplicação de 8 minutos de Treino HIIT por semana aumentou a condição física dos alunos do 10º ano da ESFV.

Objetivos Específicos

Com o presente estudo perspetivo os seguintes objetivos específicos:

- 1- Verificar se houve evolução dos tempos da 1º para a 2º aplicação do circuito.
- 2- Comparar os tempos obtidos no circuito *FITSchool* segundo o género.
- 3- Analisar e comparar a evolução entre os alunos federados com os não-federados.

Metodologia

Amostra

Este estudo foi aplicado a uma turma residente da ESFV, composta por 22 alunos, 10 do sexo M e 12 do F, com idades compreendidas entre os 15 e 17.

Para recolha de dados acerca da amostra, foi aplicado um inquérito aos alunos, denominado por “Ficha de Caraterização Individual” (Anexo 7). Este questionário está dividido em cinco grupos, nomeadamente: Dados pessoais, Deslocações, Saúde, relativa à disciplina de EF e Percurso Desportivo.

Caraterização da Amostra

Género e Idade

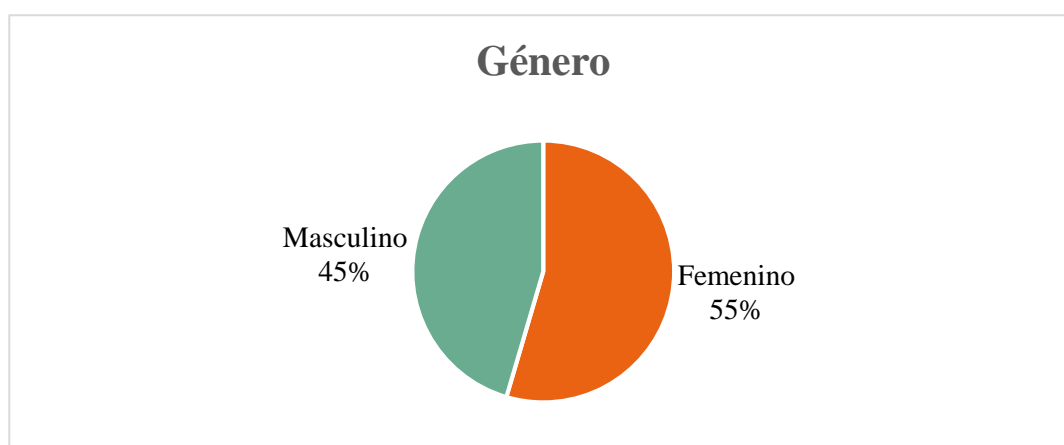


Gráfico 1-Distribuição do género da Amostra

A amostra é constituída por 22 jovens, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Relativamente à idade, a turma só possui 1 repetente com 17 anos e os restantes nasceram no ano 2002. Estas idades semelhantes é um fator positivo, pois demonstra que a turma é caracterizada como homogénea no que concerne à faixa etária e os cálculos da FC desejada foram semelhantes.

Deslocação para a escola

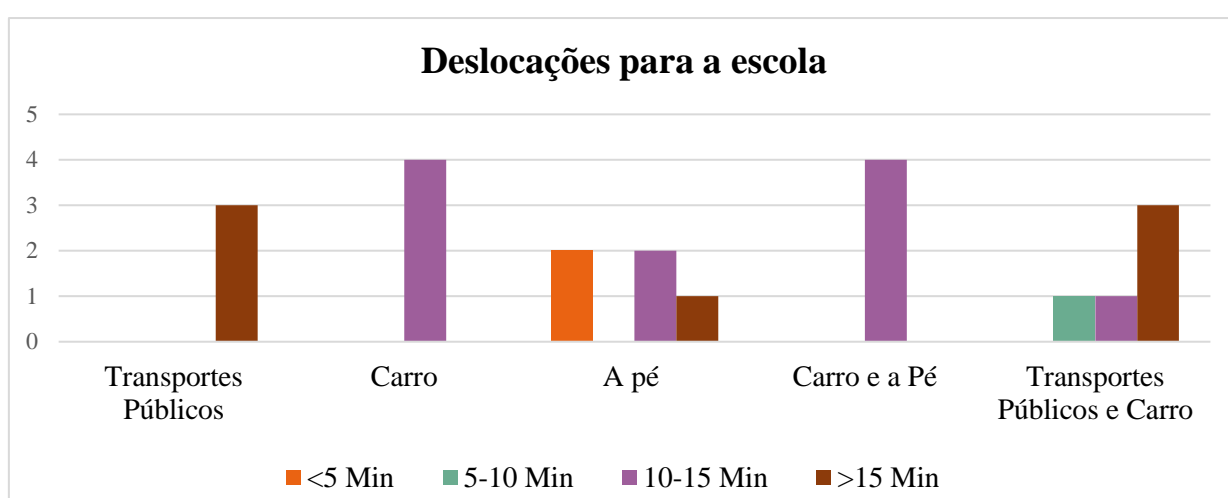


Gráfico 2-Deslocação dos alunos para a escola e o tempo despendido

Na deslocação para a escola o meio de transporte mais utilizado é o carro, referido por 13 alunos, e 10 utilizam transportes públicos e deslocam-se a pé. Por outro lado, verificamos que 9 dos alunos utiliza mais que um meio de transporte: 4 deslocam-se de carro e a pé e 5 de transportes públicos e de carro.

Importa evidenciar que somente 9 alunos deslocam-se a pé, em que 5 deles recorrem ao carro também para deslocar-se para a escola. Claramente que os meios utilizados e o tempo despendido irão depender de vários fatores, tais como familiares, demográficos, pessoais e temporais. É de salientar também que uma aluna se desloca a pé mais que 15 minutos. Este tipo de informação revela que os hábitos de atividade física poderão ser diminutos, atendendo que a maioria da amostra não se desloca a pé para a escola.

Saúde

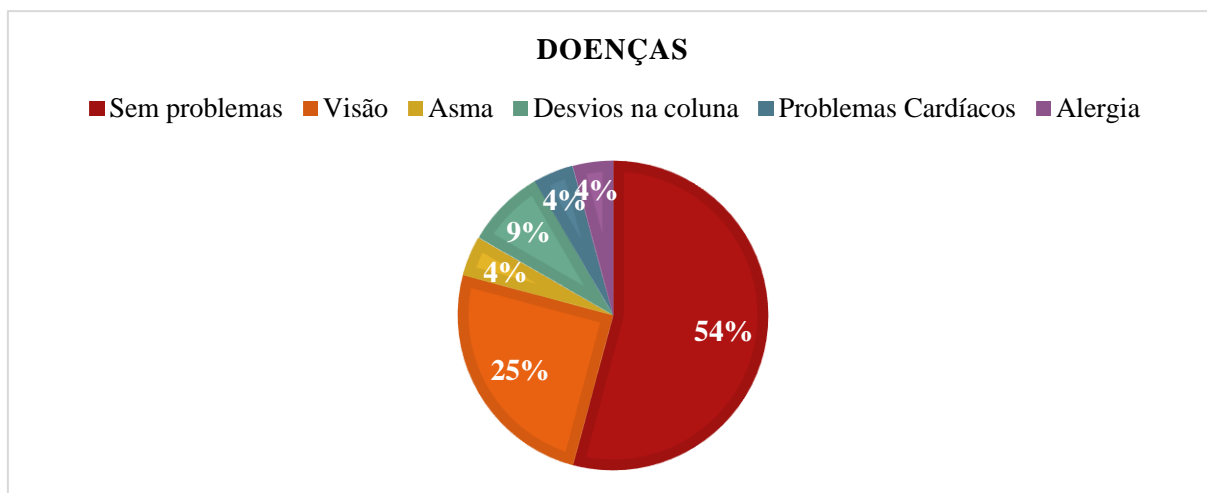


Gráfico 3- Problemas de saúde

A percentagem de alunos com problemas de saúde é quase de 50%, sendo a maior parte problemas de visão, porém, não existe nenhum problema que impedisse a realização do treino HIIT.

Na turma existe somente 1 caso com atestado médico, devido a problemas cardíacos, porém não impede de realizar as aulas desde que realize bem o aquecimento. Outro caso importante a salientar é o de uma aluna que foi submetida a uma cirurgia, não podendo realizar alguns exercícios do circuito, sendo necessário adaptá-los.

Percurso Desportivo

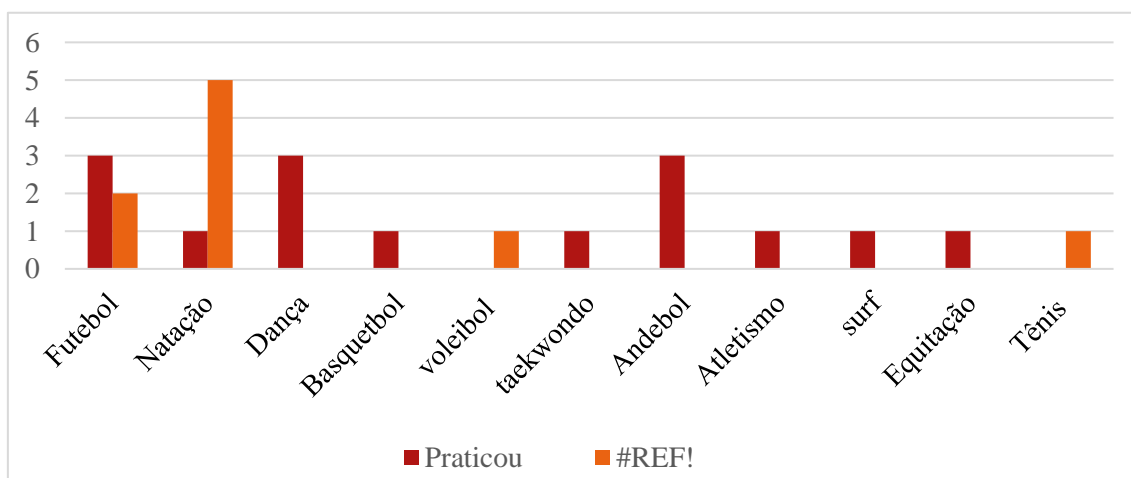


Gráfico 4-Passado Desportivo vs atual filiado

Foi possível verificar que, à exceção de uma aluna, toda a turma prática ou já praticou alguma modalidade, e atualmente somente 14 é que se encontram filiados. Estes dados indicam que quase todos os alunos já tiveram contato com pelo menos uma modalidade. Podemos verificar que a modalidade mais praticada foi Natação e as atuais mais frequentadas são: andebol, dança e futebol (ver gráfico 4).

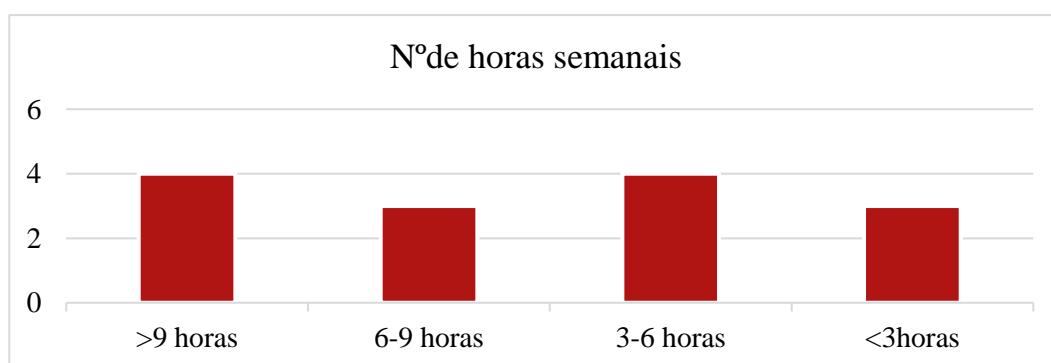


Gráfico 5-Horas semanais de prática desportiva

Os alunos que praticam alguma modalidade na atualidade treinam um número de horas significativo, à exceção de 3 alunos que praticam menos que 3 horas semanais, todos os restantes alunos possuem uma carga semanal razoável. Assim sendo, serão comparados os resultados obtidos na aplicação do circuito *FitSchool* entre os alunos federados e os não federados.

Instrumentos

Neste estudo foi utilizado o circuito *FitSchool* como meio de pré e pós teste. Para o controlo e registo dos tempos obtidos, foram utilizados três cronómetros e sete avaliadores (seis alunos + professor).

Nas sessões em que foi aplicado o treino HITT foi utilizada a medição indireta. Cada aluno contava os batimentos cardíacos durante dez segundos e depois foi multiplicado por seis. Como a escola não possuía equipamentos

específicos para a sua medição, tais como o frequencímetro ou medidores de FC, foi utilizado este método de medição.

Procedimentos

Foram aplicados nove treinos HITT com as suas medições de FC após a sua realização. A medição da FC revelou -se fundamental para que o protocolo do treino fosse cumprido, 70% da FCmáx.

Para o cálculo da FCmáx foi utilizado o modelo indireto de Astrand, que se traduz em duas equações, como Antunes (2009) refere, para o sexo feminino: $FCmáx = 226 - idade$ e para o sexo masculino: $220 - idade$.

Calculada a FCmáx para cada sujeito da amostra, foi calculada a percentagem desejada, nomeadamente, 75% da FCmáx. Para a amostra em questão, a FC desejada era aproximadamente 158 para o sexo F e 153 para o M. Para haver controlo e verificação do treino empregue e este tivesse a intensidade adequada, foi realizada a medição da FC de forma indireta, no pulso ou no pescoço.

Os exercícios Hitt tiveram um carácter calisténico com foco em todos os grupos musculares. Os exercícios selecionados para cada circuito também estavam correlacionados com a matéria lecionada, isto é, foram realizados exercícios com padrões de movimentos utilizados na UD em questão, de forma a complementar o ensino das habilidades motoras inerentes à modalidade.

Por outro lado, apliquei exercícios que resolvessem alguns problemas e dificuldades apresentados pelos alunos, como por exemplo, na UD de Voleibol, os alunos não apresentavam uma posição pré-dinâmica no jogo, não adotavam a posição base, nem os passos caçados, deste modo, no treino HIIT foram selecionados exercícios diretamente relacionados com os padrões motores das habilidades referidas, por exemplo o “squat”, “walking side squats” e “side lunge”.

No dia 6 de fevereiro foi aplicado o circuito *FITSchool* aos alunos, como pré-teste. Estava previsto aplicar uma segunda vez a recolha dos valores na

semana anterior à Páscoa, no entanto não foi possível, devido a fatores inesperados e de adaptação ao planeado. Deste modo, a segunda e última aplicação só foi realizada nos dias 5 e 7 de junho.

Estas avaliações foram ao encontro das diretrizes apresentadas pela *ProSport* para a aplicação do teste funcional *FitSchool*. O circuito consiste num teste funcional, que abrange seis estações numa área de 9m por 6. Cada estação possui os seguintes critérios de contagem:

- 1- Agachamento com torção (TRX): 10 vezes, em que o sujeito toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão no TRX.
- 2- Passe de peito com a bola medicinal no plano sagital: 10 vezes que a bola toca acima dos 2m e é agarrada ao nível do peito, assim como, flexão dos MI. A bola medicinal para o sexo M foi de 4 kg e de 3 para o F.
- 3- Equilíbrio em prancha trocando os mecos de sítio: contabilizado 10 vezes, quando o aluno na posição bípede e com os dois pés em apoio na plataforma, troca os mecos de lugar e bate palmas, de seguida, acima da cabeça.
- 4- Desenvolvimento com Kettlebell: conta 10 vezes quando o kettlebell toca no chão. Utilização de 12 kg para o sexo M e 8 para o F.
- 5- Saltar à corda: Conta 20 vezes sempre que é completado uma passagem simples da corda.
- 6- *Burpees*: Conta 10 vezes, quando o executante realiza o salto, sempre que completar as 4 fases.

A metodologia empregue na sua aplicação e de acordo com a *ProSport*, enquanto um aluno executava o circuito, 6 alunos assumiam a função de juízes de contagem, 1 em cada estação e o professor como juiz-chefe, para além de controlar o tempo, também controlava a técnica de execução dos exercícios. Caso o aluno não cumprisse com os critérios de execução do exercício, esse mesmo não era contabilizado na contagem.

Por outro lado, para que a aplicação não demorasse muito tempo, o aluno quando chegasse à terceira estação, o segundo aluno iniciava o circuito e para tal, foram necessários três cronómetros.

Por fim, para rentabilizar o tempo de aula, enquanto aplicado o circuito a metade da turma, os restantes alunos realizavam outras tarefas de consolidação relacionadas com a UD a ser lecionada. No caso da primeira aplicação do circuito, os alunos realizam a coreografia a ser apresentada na AS de dança. Na segunda aplicação fizeram um torneio de *Badminton*, em que as funções de árbitro e jogador estavam presentes e em constante permuta.

Apresentação dos Resultados

O presente estudo tem como principal objetivo verificar se a aplicação do treino HITT nas aulas de EF de uma turma do 10º ano da ESFV melhorou a condição física dos alunos. Ocorreram dois momentos de avaliação, aplicando o circuito do *Fitschool*, um antes da aplicação do treino HITT, como pré-teste e um no final das sessões.

Na avaliação da condição física, segundo o circuito, os dados foram recolhidos por um avaliador, pela professora e registados numa ficha elaborada para o efeito. Os alunos também tiveram um papel pertinente na avaliação, nomeadamente, juiz de contagem, controlando e contando os exercícios.

A tabela abaixo apresenta os tempos que os alunos alcançaram em cada uma das aplicações do teste funcional, em segundos.

Avaliação Inicial vs Avaliação final do circuito

Tabela 4- Tempos obtidos nos testes funcionais "Fit School"

Alunos	Idade	1º Aplicação	2º Aplicação	Evolução
Aluno- 1	16	2'41" (161)	2'20" (140)	-21
<i>Aluna- 3</i>	16	2'38" (158)	2'19" (139)	-19
<i>Aluna- 4</i>	16	3'44" (224)	2'22" (142)	-82
<i>Aluna- 5</i>	15	2'22" (142)	2'14" (134)	-8
<i>Aluna-6</i>	16	3'40" (220)	2'42" (162)	-58

Aluna- 7	16	2'50''(170)	1'48''(108)	-62
Aluna- 8	16	3'58''(238)	-----	Atestado médico
Aluna- 9	16	2'19''(139)	1'59'' (119)	-20
Aluno- 10	16	2'32''(152)	2'34''(154)	+2(Lesão no joelho)
Aluna- 11	16	2'16''(136)	1'51''(111)	-25
Aluna- 12	16	3'14'' (194)	2'55''(175)	-19
Aluna- 13	16	2'51''(171)	2'19'' (139)	-32
Aluna- 14	15	4'52''(292)	3'55''(235)	-57
Aluna- 15	15	4'36''(276)	3'24''(204)	-72
Aluna- 18	17	2'19''(139)	2'45''(165)	+26
Aluna- 19	15	4'49''(289)	3'28'' (208)	-81
Aluna- 20	16	3'01''(181)	2'28'' (148)	-33
Aluna- 21	16	2'22''(142)	1'48'' (108)	-34
Aluna- 22	16	2'00''(120)	1'34'' (94)	-26
Aluna- 23	16	3'08''(188)	1'58''(118)	-70
Aluna- 24	16	2'59''(179)	2'19 (139)	-40
Aluna- 25	16	1'54''(114)	1'43'' (103)	-11

Podemos verificar que somente dois alunos do sexo M aumentaram o seu tempo na aplicação da avaliação final, os restantes diminuíram significativamente os seus tempos, indicando que o treino Hitt influenciou na condição física. No entanto, o sucesso dos alunos no circuito pode ter sido influenciado por diversos fatores, impossíveis de manipular, tais como, influência do treino desportivo e das aulas de EF e predisposição/ motivação na sua realização.

O circuito *FitSchool* não possui ainda valores de referência, por isso os dados e as ilações retiradas foram tidos em conta aos percentis dos valores obtidos. Por outro lado, foi possível a categorização, com recurso ao histograma, de quatro classes de resultados, nomeadamente: [94;143]; [143,192];[241,290] e;[290,339], tal como podemos verificar no gráfico seguinte:

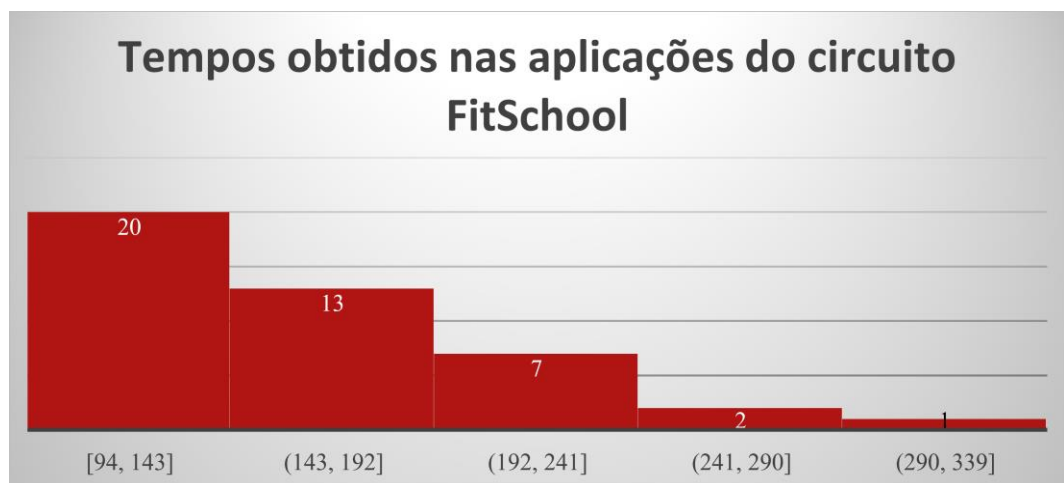


Gráfico 6-Histograma dos resultados do teste funcional "Fit School"

Podemos verificar (tabela 4, gráfico 6) que a maioria dos tempos obtidos no circuito foi inferior a 143 segundos e em 3 casos superior a 4 minutos. Estatisticamente, os tempos obtidos nos circuitos têm uma média de 164, 42 segundos com um desvio padrão de 49,1. Isto revela que a turma é heterogénea e que é possível comparar os resultados com variáveis, nomeadamente, sexo e federado com não federado, que será analisado posteriormente.

Frequência Cardíaca vs Frequência Desejada

Tabela 5- Registo das FC após a realização do treino HIIT. A verde representa valores de FC superior a 75% da FCmáx e a vermelho inferior

	Fc	27/2	6/3	13/3	10/4	17/4	24/4	3/5	8/5	15/5	22/5	29/5	média
	75%												
1	153	150	-	144	150	132	-	138	144	138	138	144	144
3	158	168	162	-	168	156	162	162	168	150	-	-	163
4	158	174	168	168	174	156	162	156	168	156	-	150	167
5	158	168	156	162	168	162	156	162	174	162	168	168	162
6	158	186	180	186	186	174	162	156	168	162	162	150	179
7	158	144	150	-	144	150	144	138	150	138	138	150	146
8	158	192	192	186	186	192	186	180	192	186	180	192	189
9	158	186	180	186	180	180	186	174	180	180	174	162	183
10	153	144	156	150	-	156	150	144	144	150	-	150	151
	153	138	144	138	132	144	138	132	120	138	120	132	139
11													
12	153	150	132	150	-	144	132	126	138	138	132	126	141

13	153	138	132	150	-	120	138	120	120	132	138	132	135
14	158	180	186	180	180	186	180	174	182	186	174	186	182
15	158	198	192	198	186	198	186	186	204	192	186	204	193
18	152	168	162	162	156	168	168	162	156	162	162	150	164
19	158	180	174	180	174	168	168	156	162	150	-	156	174
20	158	180	186	174	180	168	168	156	168	162	168	156	176
21	153	138	144	144	138	132	144	126	144	132	126	150	140
22	153	138	138	132	144	138	144	132	132	138	132	-	139
23	158	186	180	186	174	168	180	156	174	168	180	156	179
24	153	174	168	156	156	162	168	138	150	144	138	144	164
25	153	168	168	162	156	162	168	144	162	-	144	162	164

Foram registadas a FC loo após a execução do treino HIIT (ver tabela 5). É possível observar que a cor verde prevalece sobre a vermelha, indicador positivo, pois a maioria dos alunos encontrava-se pelo menos a 75% da FCmáx. Por outro lado, a parcela vermelha significa que a FC foi inferior à desejada, não cumprindo com o protocolo do HIIT. A maioria dos dados a verde permanece nos mesmos sujeitos, possivelmente por duas razões: os alunos não cumpriram com as componentes críticas e técnicas dos exercícios, ou o nível de complexidade aeróbio dos exercícios seleccionados não correspondem ao “nível” de condição física dos alunos.

Abaixo serão apresentadas algumas possíveis explicações para estes *outliers*.

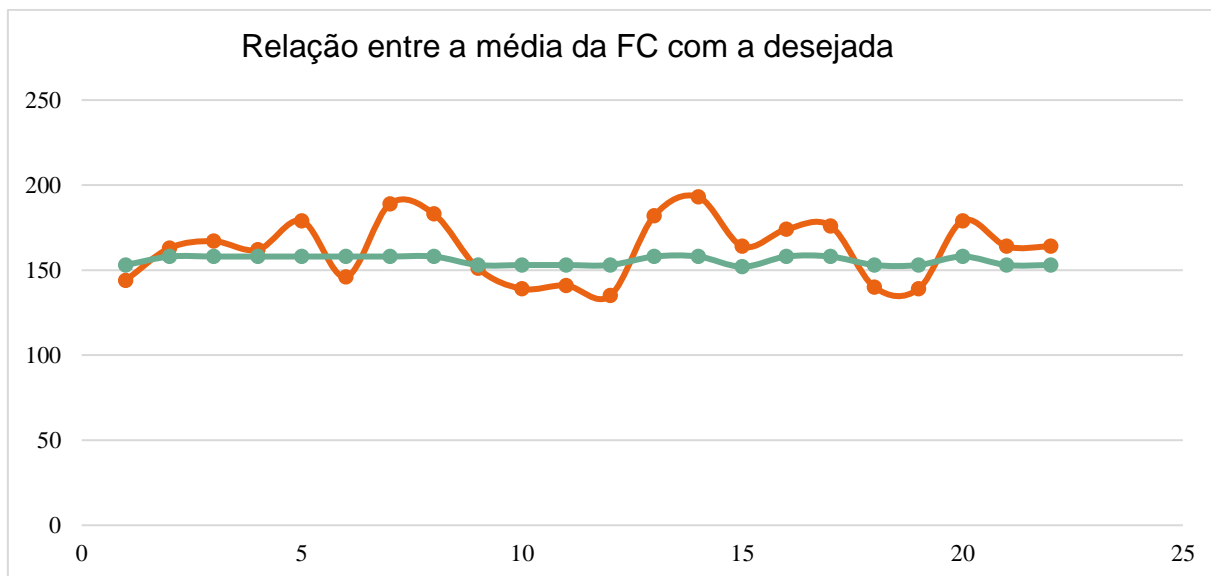


Gráfico 7-Representação da FC desejada com a média da FC conseguida. A linha laranja representa a média da FC e a verde, a FC pretendida

O gráfico 7 demonstra a relação entre a média da FC de cada aluno com a FC desejada. A linha laranja corresponde à média da FC de cada aluno e a verde a desejada. Podemos verificar que a linha verde é constante, atendendo às idades similares dos alunos. No entanto, na linha laranja, verificamos que a amostra revelou ser heterogênea na medição da FC, tendo alunos com valores acima da desejada como abaixo. É possível verificar que as médias da FC possuem um desvio padrão de 18,12, aproximadamente, revelando esta pluralidade da amostra.

Análise e Discussão dos Resultados

Diferenciação entre a avaliação Inicial e Final do projeto

Alguns dados estatísticos relativos aos valores obtidos na primeira e segunda aplicação do circuito Fit School.(tabela 6) verifica-se que na 1º aplicação tem em média, valores superiores que na 2º aplicação, sugerindo uma evolução e, conseqüentemente, que o treino Hitt aplicado ao longo das aulas potencializou uma evolução nos valores obtidos na 2º aplicação. O gráfico 8 representa esta mesma diferenciação de valores de forma mais ilustrativa

Tabela 6- Comparação entre a avaliação inicial e a final do circuito FitSchool

	1º aplicação	2º Aplicação	Evolução(%)
<i>Média ± Desvio Padrão</i>	182,85 ± 52,8	145± 36,8	18%±13,1
<i>Percentil 25</i>	142	118	12
<i>Percentil 50</i>	170,5	139	18,7
<i>Percentil 75</i>	213,5	162	26,1
<i>Quartil 0</i>	114	94	-18,7
<i>Quartil 4</i>	292	235	37,2

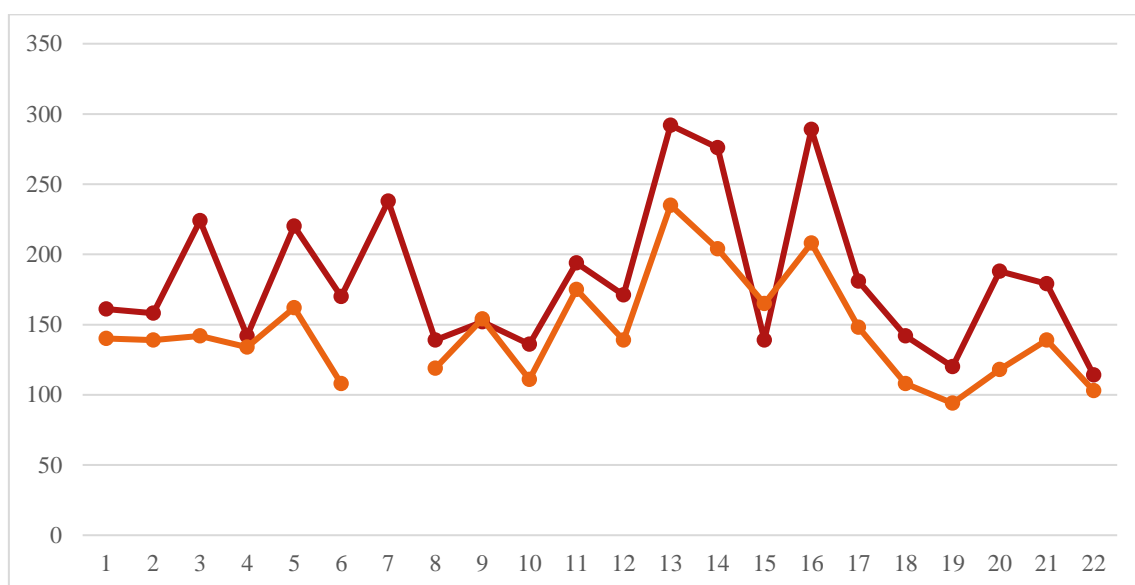


Gráfico 8- Representação gráfica dos tempos obtidos na 1ª(vermelho) e 2ª(laranja) aplicação do circuito FitSchool

No gráfico 8 estão representados os tempos obtidos na primeira aplicação do circuito FitSchool a vermelho e a da segunda aplicação a laranja. É evidente a diminuição dos tempos da 1ª para 2ª aplicação, à exceção de 2 alunos, o número 9 e 15. Por outro lado a aluna nº 7 não realizou a 2ª aplicação do circuito (devido a lesão). O número 15 num dos exercícios estava constantemente a cometer erros de execução técnica o que, e segundo o protocolo apresentado pela ProSport, não poderia ser contabilizado. Relativamente ao número 9, a

diferença não foi significativa, mas mesmo assim, o aluno também se encontrava lesionado, refletindo-se na sua prestação.

Assim sendo, podemos verificar que houve uma influência do treino HIIT na *performance* dos alunos e, de certa forma, nas suas capacidades físicas, apesar de serem encontrados estes 2 *outliers*, o que vai ao encontro da de Hottenrott, Ludyga & Schulze (2012) a um grupo de adultos recreacionalmente ativos.

Nesta investigação, os autores aplicaram sessões de treino HIIT com uma intensidade de 75 e 85% e finalizadas as sessões, o limiar aeróbico melhorou 20,5% no treino intervalado, revelando assim uma melhor condição aeróbia.

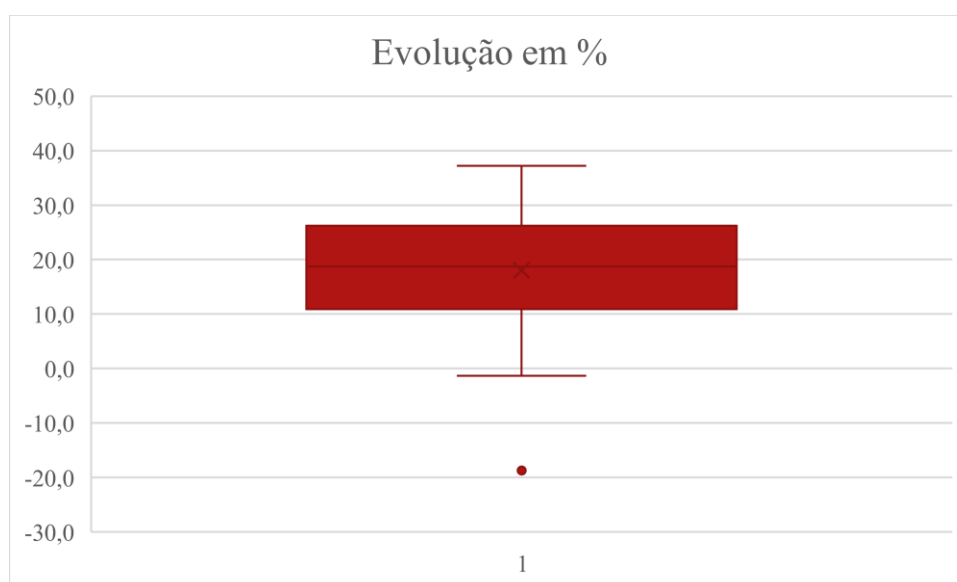


Gráfico 9- Caixa de bigodes representando a evolução da 1ª para a 2ª aplicação do circuito FITSchool em percentagem.

O gráfico 9 e a tabela 6 demonstram que houve uma melhoria dos tempos do circuito de cerca de 18% com desvio padrão de 13,1 %, tendo como maior evolução a aluna nº22, que obteve um valor de 37,2%. Também podemos verificar que somente 25% é que teve uma evolução inferior a 10%, comprovando assim que houve uma evolução significativa nos resultados do circuito. Porém, o desvio padrão ainda assim é elevado. Deste modo, iremos agora analisar segundo duas variáveis, a do sexo e federado/ não federado.

Comparação dos resultados entre géneros

Tabela 7- Comparação da evolução entre o sexo F e M

	Feminino	Masculino
<i>Média ± Desvio Padrão</i>	23,68% ± 10,7	145± 36,8
<i>Percentil 25</i>	16,3	9,65
<i>Percentil 50</i>	26,1	15,7
<i>Percentil 75</i>	32,25	20,95
<i>Quartil 0</i>	5,6	-18,7
<i>Quartil 4</i>	37,2	23,9

Há uma evolução superior no género F, relativamente ao M (Tabela 7), tal como no estudo de Fernandes, Sousa, Rivera & Lira (2018), que sugere que os elemento do sexo F quando submetidos ao protocolo do treino HITT apresentaram adaptações morfológicas significativas, no entanto nos género do sexo M estas não foi suficientemente significativas. Este grupo revelou ser mais homogéneo, pois o desvio padrão é de 10,7, enquanto no sexo M é de 36,8, resultado influenciado pelo aluno nº15, que apresentou um valor abaixo do esperado

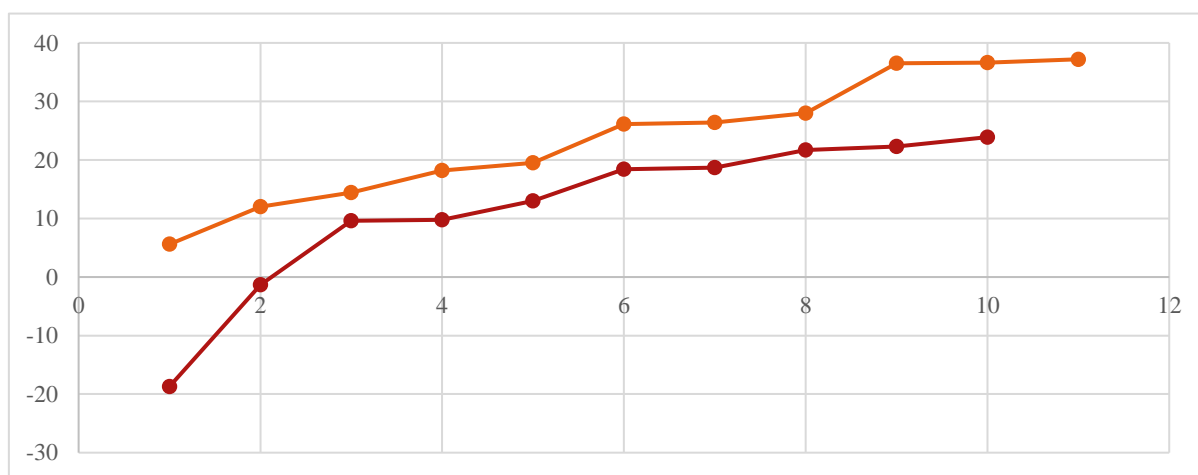


Gráfico 10- Representação da diferença da % de evolução entre o sexo F(laranja) e M (vermelho)

Ao compararmos os valores obtidos pelas raparigas no circuito, estes são superiores aos dos rapazes, pois, e de acordo com o estudo de Sousa, Oliveira

& Silva (2015), o sexo M apresentou resultados superiores a 23 % perante o sexo F na aptidão cardiorrespiratória, assim como na medição da força, quando aplicado o teste *Fitnessgram*.

No gráfico dez a linha laranja corresponde aos valores do sexo F e é possível verificar três valores acima dos 35%, correspondentes às alunas nº4, 8 e 22.

Na primeira aplicação, a aluna nº4 encontrava-se desmotivada e não se empenhou devidamente no circuito, obtendo um tempo acima do que ela conseguia. Porém, no 3º período, a sua postura alterou-se para um comportamento exemplar, que se traduziu no resultado da 2ª aplicação do circuito, demonstrando realmente a sua capacidade física. Já as alunas nº 9 e 23 apresentaram, ao longo do ano letivo, uma notória evolução, tanto nas habilidades motoras como nas capacidades físicas, como podemos constatar através dos tempos obtidos na 2ª aplicação.

Já na categoria do sexo M, a evolução mais relevante foi a do aluno nº24. Esta evolução vai de encontro ao caso das alunas anteriores, para além do mais, era o aluno morfologicamente menos saudável da turma aquando realizadas medidas antropométricas. Tal como variadíssimos estudos demonstram, o treino HITT parece ser um método eficiente na perda de massa gorda (e.g. Boutcher, 2011; Ashwell, Gunn & Gibson, 2012). O estudo de Whyte, Gill & Cathcart (2010) revelou que este tipo de treino consegue reduções significativas no perímetro da cintura influenciando diretamente no rácio cintura/estatura e consequentemente na composição corporal. Esse mesmo aluno apresenta uma doença cardiorrespiratória, apesar de não ser controlado os valores de V_{O2max} , no estudo de Boutcher (2011) o grupo que pertencia ao protocolo HITT apresentou melhorias na capacidade aeróbia, revelando a pertinência deste método de treino nestas populações.

Federados vs não federados

Tabela 8- Comparação da evolução entre os alunos federados e não federados

	Federado	Não Federado
<i>Média ± Desvio Padrão</i>	13,54% ± 13,99	25,23± 9,28
<i>Percentil 25</i>	9,6	19,2
<i>Percentil 50</i>	14,4	26,3
<i>Percentil 75</i>	21,7	30,15
<i>Quartil 0</i>	-18,7	9,8
<i>Quartil 4</i>	36,5	37,2

A tabela 8 demonstra que há uma percentagem de evolução superior nos alunos não federados, sendo esta categoria mais uniforme na sua evolução do que a dos federados. O valor mais baixo desta categoria é de 9,8 e corresponde a um aluno que não demonstrou empenho na realização das aulas, assim como na realização dos testes funcionais e no treino HITT. Não obstante, a restante amostra desta categoria obteve uma evolução superior a 20%, revelando que os alunos que não praticam atividade física regular podem melhorar a sua condição física com a aplicação deste método de treino.

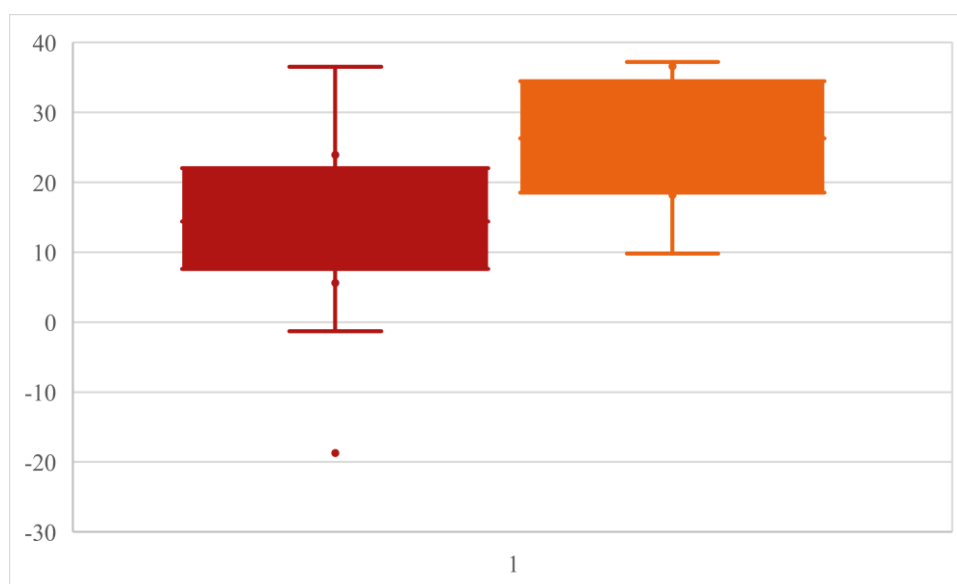


Gráfico 11-Caixa de Bigodes a representar a diferença da evolução nos alunos federados (vermelho) e não federados (laranja)

A percentagem de evolução dos não federados é superior relativamente aos federados (Gráfico 11). Estas conclusões já eram esperadas, a maioria dos alunos federados, na realização dos treinos HITT não alcançavam o esforço submáximo, como os inativos, incumprindo com a finalidade deste método para alguns alunos. Estes alunos, na tabela 5, estão representados maioritariamente pela cor vermelha (FC inferior à desejada), salvo algumas exceções, como é o caso do aluno *outlier* dos não federados, pois não se empenhava devidamente na realização dos exercícios.

Todavia, houve uma evolução, após ter sido aplicado este protocolo, tanto nos não federados como federados, apesar de não ser tão significativa e tal como Kim (2011) defende, a aplicação de treinos HITT em atletas de alta competição produzirá alterações fisiológicas, principalmente, no aumento da potência anaeróbia. O autor revela ainda que nesta população, este método de treino revela ser mais eficaz, quando aplicado no período transitório, evitando, concomitantemente, o *overtraining*, mantendo e potencializando as capacidades já adquiridas.

Conclusões do estudo

O estudo realizado permitiu verificar a pertinência e eficácia do Treino HITT na condição física, tendo em conta os estudos já realizados acerca desta problemática. Este estudo não poderá ser válido, pois os instrumentos e controlo do protocolo foi realizado de forma indireta, deste modo e partindo da análise dos resultados poderá ser interessante aprofundar este estudo para o tornar válido.

Finalizado o projeto, e através da aplicação e recolha de dados do circuito *FitSchool*, constatou-se que a variável analisada, a condição física, foi melhorada. Através da análise de dados foi possível verificar um padrão de evolução acentuado no sexo F e em alunos não federados e com fraca aptidão física. Não obstante, os tempos obtidos, no global da amostra, foram melhores na avaliação após o projeto, revelando assim, a eficácia do treino HITT.

Este estudo não teve só como objetivo melhorar a condição física, como referido anteriormente. A sua base de realização assentou na problemática apresentada no RE, assim como, resolver algumas das minhas lacunas no domínio do conteúdo. Sabemos que o tema “condição física” surte uma grande pluralidade de opiniões e argumentos relativamente à sua taxonomia e à sua aplicabilidade. Mas com a aplicação deste projeto, revelou-se pertinente empregar nas aulas de EF o treino HIIT, não só pelos benefícios morfológicos, fisiológicos e condicionais que estão inteiramente ligados, como também por ser um método fácil de ser empregue nas aulas, como pude observar na minha turma, que despendia pouco tempo e que motivou, de forma geral, os alunos.

Concluimos assim, que o treino HIIT teve influência na condição física dos alunos, bem como no seu processo ensino-aprendizagem.

Foi verificado que houve uma tendência de progressão superior nos alunos do sexo F e não federados, revelando ser benéfico para a saúde pública. Como tal, será interessante aprofundar esta temática nas escolas, avaliando com instrumentos fiáveis e viáveis, sustentados em diferentes variáveis, como antropométricas, hemodinâmicas e sanguíneas.

Considerações Finais e Perspetivas Futuras

Considero que um bom professor é aquele que reúne uma panóplia de qualidades, que dariam uma lista infinita. Posto isto, vou realçar apenas algumas das características que acho pertinente salientar e que pretendo adquirir.

Em primeiro lugar, um bom professor deverá possuir conhecimento, não só centrado na matéria de ensino, como também na forma como irá ensinar, ter conhecimento do que irá abordar e como o vai organizar. Estes conhecimentos vão ao encontro das categorias do conhecimento do professor, apresentadas por Shulman (1986) citado por Vieira & Araújo (2016). Este autor defende que o professor deverá dominar quatro tipos de conhecimentos: o conhecimento do conteúdo ou matéria; o conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a forma como o professor transmite aos alunos, para que estes percebam; o conhecimento dos contextos do sistema educativo, a forma como o professor seleciona e organiza a matéria e porquê e o conhecimento pedagógico geral (básico).

Ao longo do RE, mencionei alguns processos empregues para responder a estas quatro características e foi possível verificar que não foi uma tarefa fácil, pois nem consegui alcançar o patamar de um “bom professor”.

No entanto, uma coisa posso afirmar e garantir, estas dificuldades só me tornaram mais forte, porque sempre que apareceu uma dificuldade, encarei-a como uma oportunidade para o sucesso e dei o meu melhor para que os objetivos almejados fossem alcançados.

Considero que este ano foi somente uma “semente” do que anseio cultivar nos próximos anos, tal como mencionei nos capítulos iniciais, pois cada ano, cada experiência é mais uma achega para ser um bom professor e a conceção de ensino estará em constante mutação, consoante as imprevisibilidades do contexto, das experiências vivenciadas e da ideologia decorrente.

Posto isto, e apesar da conjuntura atual da profissão docente, irei ver este ano de estágio e este mestrado como uma nova oportunidade de trabalho, cheia de ferramentas moldáveis a qualquer contexto, seja no treino desportivo, na

prescrição do exercício físico e nas relações interpessoais, seja no contexto familiar.

O que posso afiançar é que este ano foi deveras gratificante, apesar de ter os seus altos e baixos, e que tive a oportunidade de vivenciar que ser professor não é um trabalho, mas sim um modo de vida.

A escolha deste mestrado não foi por mero acaso, apesar de todas as dificuldades e batalhas que tive de enfrentar. Confesso que senti uma enorme satisfação ao lecionar as aulas e ao ver que contribuí para a aprendizagem dos alunos, não só na aquisição de habilidades como também na formação de pessoas e no desenvolvimento da sua personalidade, tal como todos os meus professores fizeram comigo.

Espero, honestamente, que a minha intervenção pedagógica tenha gerado este mesmo sentimento nos meus alunos e na restante comunidade escolar, porque não há nada mais gratificante do que verificar que o nosso esforço e trabalho vingaram belos frutos.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.;

Alonso Fernández A., Fernández Rodriguez, D. & Gutiérrez Sánchez, A.(2017). *Efecto de un programa HIIT versus entrenamiento continuo extensivo en individuos inexpertos*. Apunts Educacion física y deportes n 130, Pp. 84-94. Retirado a 27 de agosto de 2018 em: <http://www.revista-apunts.com/en/library?library=2016>

Alonso, M. L. (s.d.). *Ser Professor-Contributos para um debate*. A avaliação do professor como instrumento de inovação um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores, 47-62. Porto: SPZN.

Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da Educação Física e Desporto II – Sistematização de Observação, Sistemas de Observação, Fichas de Registo – Compilação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Sector Editorial dos SDE

Ashwell, M., Gunn, P. & Gibson, S., (2012). *Waist-to-height ratio is a better screening tool than waist circumference and BMI for adult cardiometabolic risk factors: systematic review and meta-analysis*. Obesity reviews : an official journal of the International Association for the Study of Obesity, 13(3), pp.275–86. Retirado a 3 de setembro de 2018 em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22106927>

Batista, P. (2017). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional*.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *(Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto: FADEUP.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. porto: FADEUP.

Batista,P.(2012). *O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular*. Porto: Fadeup

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bouchard, C.(2011). *Genomic predictors of the maximal O2 uptake response to standardized exercise training programs*. Journal of Applied Physiology, 110, pp.1160– 1170.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), 10/11 (2.^a série).

Chastin, S.F.M. et al., (2014). *Determinants of sedentary behavior, motivation, barriers and strategies to reduce sitting time in older women: a qualitative investigation*. International journal of environmental research and public health, 11(1), pp.773–91. Retirado a 27 de agosto de 2018 em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24402064>.

Coimbra, C. M. (s.d.). *As funções da instituição escolar: Análise e reflexões*. Psicologia Ciência e Profissão, pp. 14-16.

Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ferreira, J. (2010). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Retirado a 22 de agosto de 2018 de : <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>

Fraga, A. B. & Gonzálz, F.J. (2012). *Afazeres da educação física na escola: Planejar, ensinar, partilhar*. Porto Alegre: Edelbra.

Garcia, C. M. (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Formação Docente, 4, 11-14 Consult. 23 Jul 2018, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>

Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1(1), 104-113.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Modelos e conceções de ensino nos jogos desportivos*. In F. Tavares (ed.). Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar (2ª ed.). Porto: Editora FADEUP.

Gibala J., Little, P., Macdonald, J., & Hawley, A. (2012). *Physiological adaptations to low-volume, high-intensity interval training in health and disease*. The Journal of Physiology. Retirado a 28 de agosto de 2018 em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22289907>

Hottenrott, K., Ludyga, S. & Schulze, S., (2012). *Effects of high intensity training and continuous endurance training on aerobic capacity and body composition in recreationally active runners*. Journal of sports science & medicine, 11(3), pp.483–8. Retirado a 3 setembro de 2018 em: <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=3737930&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário

Kim, J. (2011). *Effects of Sprint Interval Training on Elite Judoists*. International journal of sports medicine, 32, pp.929–934

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola*. Alternativa.

Marques, S. (2009), *Análise dos Métodos de Previsão Teórica da Frequência Cardíaca Máxima*. Coimbra: FCDEF

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa, Portugal.

Oliveira, I., & Serrazina, L.(s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta

Patrício, M.(1998). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Rink, J. E. (2006). *Teaching Physical Education*. Avenue of the Americas, New York, NY, 10020.: William R. Glass.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Saragoça, J. (2013). *A educação como instituição*. O caso particular da escola. (U. d. Évora, Ed.) Évora.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e OBservação*. Lisboa, Portugal: Faculdade de motricidade Humana.

Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2ª ed.). Porto: FADEUP.

Teodorescu, L. (2003). *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Cultura física. Edição Livros Horizonte;

Whyte, L.J., Gill, J.M.R. & Cathcart, A.J.,(2010). *Effect of 2 weeks of sprint interval training on health-related outcomes in sedentary overweight/obese men*. *Metabolism: clinical and experimental*, 59(10), pp.1421–8. Retirado a 4 de setembro de 2018 em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20153487>

Viera, M. & Araújo, M. (2016). *Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras*, *Revista Cadernos de educação*, pp.81-100.

Vickers, J. N. (1990). *Intructional design for teaching physical activites: A knowledge structures approach*. Champaing, Illinois: Human Kinetics Books.

Anexos

Anexo 1- Regulamento de EF da ESFV

Direitos do aluno:

- Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;
- Usufruir do ambiente e do projeto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento;
- Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral;
- Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;

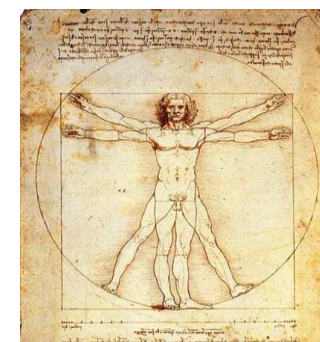
Deveres do aluno:

- Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral
- Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito do trabalho escolar;
- Seguir as instruções dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;
- Ser portador do material necessário e adequado a cada aula
- Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa, evitando violência nas brincadeiras e não utilizando linguagem grosseira, em qualquer situação
- Conhecer as várias normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma e cumpri-los escrupulosamente.
- Enquanto decorrem as aulas de Educação Física nos espaços de aula exteriores, os alunos não podem ocupar esses espaços nem perturbar o funcionamento das mesmas.



Regulamento da Aula de Educação Física

Ano letivo 2015/2016



No balneário

Os alunos deverão:

- Entrar apenas quando autorizados no balneário atribuído pelo funcionário;
- Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, fazendo um uso correcto das mesmas;
- Quer antes da aula, quando se equipam, quer depois da aula, quando tomam banho, ser o mais breves possível, não permanecendo no balneário mais do que o tempo estritamente necessário;
- Manter o silêncio e a harmonia não perturbando os funcionários nem os colegas adotando uma atitude responsável.

Recolha de objetos de valor:

- É eleito um representante do género feminino e um outro do género

- Todos os objectos de valor incluindo relógios, telemóveis, carteira, etc. deverão ser colocados no saco, pois em caso de desaparecimento a escola não se responsabilizará pelos mesmos.

Equipamento:

- Os alunos deverão usar equipamento adequado à prática desportiva. (mínimo: calções, t-shirt e sapatilhas com meias)
- O cabelo deverá estar preso ou apanhado, quando se justificar, para não prejudicar a componente prática.
- Não usar nas aulas quaisquer objetos passíveis de causar danos ao próprio ou aos colegas, tais como: relógios, pulseiras, anéis... (os piercings e os brincos deverão ser retirados ou devidamente protegidos com fita adesiva).
-

Assiduidade/ Pontualidade:

- A aula de 50' termina 10' antes do toque e a de 100' termina 10' antes mais o tempo do intervalo não usufruído para que os alunos possam fazer a sua higiene.
- As faltas (de qualquer tipo) refletem-se na avaliação.
- Para além da falta de presença, a ausência do material necessário para a aula acarreta falta de material, e a chegada tardia à aula à correspondente falta de atraso/presença.

Dispensa das aulas práticas:

- O aluno será dispensado da prática da aula, por período prolongado, mediante a apresentação de um atestado médico, aceite pelo Diretor. Excecionalmente, o aluno poderá ser dispensado da prática desde que apresente uma declaração do Encarregado de Educação a justificar tal necessidade.

Anexo 2- Planeamiento Anual


Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos	
1º	SETEMBRO	14	12:25h	E2/1	1	1 de 1	Apresentação/Regras de funcionamento para o ano letivo/critérios específicos	
		19	16:35h	E2/2	2 e 3	1 de 16 e 1 de 6	Avaliação Diagnóstica Ginástica de	
		21	12:25h	E2/3	4	1 de 1 e 2 de 6	Avaliação Diagnóstica Apt.Fis.Flexibilidade	
		26	16:35h	E3/1	5 e 6	1 e 2 de 14	Medidas antropométricas	
	OUTUBRO	28	12:25h	E3/2	7	1 de 2	Avaliação diagnóstica de futebol	
		3	16:35h	E1/1	8 e 9	1 e 2 de 17	Avaliação diagnóstica de Resistência (Cooper)	
		10	16:35h	E2/3	10 e 11	2 e 3 de 16	Avaliação diagnóstica de voleibol	
		12	12:25h	E2/4	12	4 de 16	Ginástica de Solo	
		17	16:35h	E2/5	13 e 14	5 e 6 de 16		
		19	12:25h	E2/6	15	7 de 16		
		24	16:35h	E2/7	16 e 17	8 e 9 de 16		
		26	12:25h	E2/8	18	10 de 16	Futebol	
	31	16:35h	E2/9	19 e 20	11 e 12 de 16			
	Novembro	2	12:25h	E2/10	21	13 de 16	Avaliação Diagnóstica de Ginástica	
7		16:35h	E2/11	22 e 23	14 e 15 de 16			
9		12:25h	E2/12	24	16 de 16	Avaliação sumativa de Ginástica de solo		
14		16:35h	E3/3	25 e 26	3 e 4 de 13	Futebol		
16		12:25h	E3/4	27	5 de 13			
21		16:35h	E3/5	28 e 29	6 e 7 de 13			
23		12:25h	E3/6	30	8 de 13			
28		16:35h	E3/7	31 e 32	1 de 3	Teste escrito	Palestra	
30	12:25h	E3/8	33	9 de 13				
DEZEMBRO	5	16:35h	E3/9	34 e 35	10 de 13 e 3 de 6	Avaliação Sumativa Aptidão Física Força/Flexib		
	7	12:25h	E3/10	36	11 de 13	Avaliação Sumativa de Futebol		
	12	16:35h	E3/11	37 e 38	12 e 13 de 13			
	14	12:25h	E3/12	39	1 de 3		Auto e hetero-avaliação	
Aulas: Previstas - 39 ; Dadas -								
Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos	
2º	JANEIRO	4	12:25h	E1/2	40	3 de 15	Voleibol	
		9	16:35h	E1/3	41 e 42	4 e 5 de 15		
		11	12:25h	E1/4	43	6 de 15	Avaliação inicial do projeto de investigação	
		16	16:35h	E1/5	44 e 45	1 e 2 de 4		
		18	12:25h	E1/6	46	7 de 15	Voleibol	
		23	16:35h	E1/7	47 e 48	8 e 9 de 15		
	25	12:25h	E1/8	49	10 de 15			
	30	16:35h	E1/9	50 e 51	11 e 12 de 15			
	FEVEREIRO	1	12:25h	E1/11	52	13 de 15	Avaliação sumativa de Voleibol	
		6	16:35h	E1/12	53 e 54	14 e 15 de 15		
		8	12:25h	E1/13	55	4 de 6	Avaliação Sumativa Ap.Fis. Força	
		15	12:25h	E2/13	56	1 de 13		
		20	16:35h	E2/14	57 e 58	2 e 3 de 13	Dança	
		22	12:25h	E2/15	59	4 de 13		
	27	16:35h	E2/16	60 e 61	5 e 6 de 13			
	1	12:25h	E2/17	62	7 de 13			
	6	16:35h	E2/18	63 e 64	8 e 9 de 16			
	8	12:25h	E2/19	65	10 de 16			
MARÇO	13	16:35h	E2/20	66 e 67	11 de 13 e 5 de 6	Teste escrito		
	15	12:25h	E2/21	68	2 de 3			
	20	16:35h	E2/22	69 e 70	12 e 13 de 13	Avaliação Sumativa de Dança		
	22	12:25h	E2/23	71	2 de 3			
Auto e hetero-avaliação								
Aulas: Previstas - 32 ; Dadas -								
Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos	
3º	ABRIL	10	16:35h	E3/13	72 e 73	1 e 2 de 2	Coach Carter	
		12	12:25h	E3/14	74	1 de 10		
		17	16:35h	E3/15	75 e 76	2 e 3 de 10	Atletismo	
		19	12:25h	E3/16	77	4 de 10		
		24	16:35h	E3/17	78 e 79	5 e 6 de 10		
		26	12:25h	E3/18	80	7 de 10		
	MAIO	3	12:25h	E3/19	81	8 de 10	Avaliação Sumativa de Atletismo	
		8	16:35h	E3/20	82 e 83	9 e 10 de 10		
		10	12:25h	E3/21	84	2 de 2	Avaliação Sumativa de Aptidão Física-resistência (cooper)	
		15	16:35h	E1/14	85 e 86	1 e 2 de 11		
		17	12:25h	E1/15	87	3 de 11	Badminton	
		22	16:35h	E1/16	88 e 89	4 e 5 de 11		
		24	12:25h	E1/17	90	3 de 3	Teste escrito	
		29	16:35h	E1/18	91 e 92	6 e 7 de 11		
	JUNHO	5	16:35h	E1/20	93 e 94	8 e 9 de 11	Avaliação Sumativa Ap.Fis.Força/Flexibilidade-proje	
		7	12:25h	E1/21	95	2 de 2		
		12	16:35h	E1/22	96 e 97	10 e 11 de 11	Avaliação Sumativa de Badminton	
		14	12:25h	E1/23	98	3 de 3	Auto e hetero-avaliação	
Legenda: E1-Gin.Grande (02+10+09); E2-Gin.Pequeno (12+10+00); E3-Exterior Coberto (10+05+04); S Exp. (..); Sala EF (00)								
Aulas: Previstas - 27; Dadas - 7								
Rotações:		Dg.1: 13 SET a 1 a 22 SET		1º 09 OUT a 10 NOV		4º 15 FEV a 23 MAR		Cult.Desportiva
		Dg.2: 25 SET a 29 SET		2º 13 NOV a 15 DEZ		5º 09 ABR a 11 MAI		Aptidão Física
		Dg.3: 02 OUT a 06 OUT		3º 03 JAN a 09 FEV		6º 14 MAI a 12 JUN		Teóricas T/P


Anexo 3- Planeamento da Unidade Didática (MEC de Atletismo)

Nº da Aula		1	2/3	4	5/6	7	8/9	10	11/12	13	14/15	16		
Conteúdos		Data	19/9	10/10	12/10	17/10	19/10	24/10	26/10	31/10	2/11	7/11	9/11	
Rolamentos	À frente engrupado	Avaliação Diagnóstica		I/E	E	E	E	C/AF				Avaliação Sumativa	Avaliação Sumativa	
	À frente com MI afastados			I/E	E	E	E	C	AF					
	À retaguarda engrupado			I/E	E	E	E	C/AF						
	À retaguarda com MI afastados					I/E	E	E/C	AF					
Elementos de Flexibilidade	Ponte			I/E	E	E	E	C	AF					
	Espargata								I	E	E			
Elementos de equilíbrio	Avião			I/E	E	E	E	C/AF						
	Bandeira								I	E	E			
Elementos de Ligação	Pirueta				I	E	E	E	AF					
	Pivot				I	E	E	E	E/C					
	Saltos gímnicos				I	E	E	E	E	E/C				
Elementos Acrobáticos	Roda			I	E	E	E	E/C	AF					
	Rondada							I	E	E	E			
	Apoio Invertido			I	E	E	E	E	E	E/C				
Cultura Desportiva	Caraterização das Disciplinas			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
	História da Ginástica			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
	Regulamento			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X

			Terminologia Específica		X	X	X	X	X	X	X	X	X
			Segurança e Gestão do Material		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Condição Física	Coordenativas	Ritmo		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Equilíbrio		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Orientação Espacial		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Condicionais	Resistência		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Força		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Flexibilidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Velocidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aspectos Psicossociais	Psicológicos	Empenho e Superação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Autonomia e Motivação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Coragem e confiança		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Persistência		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Sócio-afetivas	Vontade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Cooperação e ajuda		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Respeito e cordialidade		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo 4- Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula			
Professor: Raquel Sousa	Ano/turma: 10	Nº de alunos: 23	Local: Escola Secundária Filipa de Vilhena
Data: 26 de outubro de 2017	Hora: 12:25h	Duração: 50' (35'útil)	Espaço: G2
Unidade Didática: Ginástica		Aula Nº: 15	Sessão: 10 de 16
Função Didática: Exercitação, Avaliação Formativa (Informal), Introdução			
Material: 8 colchões; cabeça do plinto e rádio.			
Objetivos da Aula:	HM	Exercitação dos elementos de ligação, rodada e apoio facial invertido; Introdução da espargata e bandeira; Avaliação formativa dos rolamentos e pirueta.	
	FT/CF	Os alunos exercitam as componentes de força, equilíbrio, controlo motor e coordenação.	
	CD	Os alunos conhecem as terminologia dos elementos gímnicos, assim como, os materiais;	
	CPS	Estimular valores como empenho, interajuda, responsabilidade, persistência e segurança na execução dos exercícios;	
PARTE INICIAL			
	Objetivo	Situação de aprendizagem/Organização Metodológica	Componentes Críticas

10'	1: O aluno predispõe para a atividade psicologicamente.	<p>1.Jogo dos apoios: Ao som da música, os alunos deverão deslocar-se pelo espaço de acordo com as indicações do professor, quando a música parar o aluno realiza uma posição de equilíbrio com o nº de apoios indicados pelo professor e aguenta 5”.</p> <p>A: skipping altos; -3 apoios;</p> <p>B: Calcanhares ao rabo; - 2 apoios;</p> <p>C: pé-coxinho; - 4 apoios;</p> <p>D: cocaras; -1 apoio</p> <p>E: saltos de coelho;- 6 apoios;</p> <p>F: Andar em pontas; -7 apoios</p>	1.Aumentar a temperatura corporal do aluno;
PARTE FUNDAMENTAL			
	Objetivo	Organização/Metodologia	Componentes Críticas

23'	<p>1.O aluno realiza a sequência dos exercícios respeitando as componentes críticas.</p>	<p>1.Circuito: Ao fim de 5' rodar de estação à direita; Cada estação terá uma sequência de elementos:</p> <p>Estação A: 1º avião; rolamento à frente engrupado; rolamento à frente com MI afastados; ½ pirueta;</p> <p><i>Quem espera:</i> Realizar elementos de ligação, olhando para o espelho;</p> <p>Estação B: Apoio facial Invertido na parede;</p> <p>Estação C: Roda sobre uma linha;</p> <p>Estação D: Pivot; Rolamento à retaguarda com MI afastados; rolamento à retaguarda engrupado; Ponte;</p> <p><i>Quem espera:</i> realizar pontes sobre o plinto;</p> <p><i>O Professor exemplica os elementos e relembra as ajudas antes de iniciar o circuito.</i></p>	<p><u>Rolamento à frente:</u> Colocação das mãos no solo à largura dos ombros; Queixo ao peito; Posição engrupada ao longo do rolamento;</p> <p><u>Rolamento à retaguarda:</u> Queixo ao peito; Colocação das mãos junto aos ombros, realizando a repulsão dos MI;</p> <p><u>Roda:</u> Afundo frontal, realizando a sequência correta dos apoios; Passagem da bacia pela vertical e na linha dos apoios; Colocação dos apoios na mesma direção, seguindo uma linha reta;</p> <p><u>Ponte:</u> MS em extensão; Bacia elevada; MI unidos e em extensão;</p> <p><u>Avião:</u> Grande afastamento dos MI (>90°) e tronco paralelo ao chão, no mínimo); MI em extensão (2s); Definição da posição com olhar dirigido à frente (2s);</p> <p><u>Pirueta:</u> Forte impulsão vertical; Alinhamento corporal com máxima extensão no salto; Receção no solo controlada com ligeira flexão dos MI;</p> <p><u>Apoio facial invertido:</u> Afundo frontal, com colocação dos apoios à largura dos ombros; Manter o alinhamento corporal com os MI e MS em extensão (2s); Queixo ao peito e flexão dos MS na receção em rolamento;</p>
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 5- Tabela de Referência (Teste de Cooper)

SEXO MASCULINO

B	S	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS	17 ANOS
1,75	7	[0;650[	[0;750[	[0;850[	[0;950[	[0;1050[	[0;1150[	[0;1250[
2	8	[650;950[	[750;1050[	[850;1150[	[950;1250[	[1050;1350[	[1150;1450[	[1250;1550[
2,25	9	[950;1050[	[1050;1150[	[1150;1250[	[1250;1350[	[1350;1450[	[1450;1550[	[1550;1650[
2,5	10	[1050;1150[	[1150;1250[	[1250;1350[	[1350;1450[	[1450;1550[	[1550;1650[	[1650;1750[
2,75	11	[1150;1350[	[1250;1450[	[1350;1550[	[1450;1650[	[1550;1750[	[1650;1850[	[1750;1950[
3	12	[1350;1450[	[1450;1550[	[1550;1650[	[1650;1750[	[1750;1850[	[1850;1950[	[1950;2050[
3,25	13	[1450;1550[	[1550;1650[	[1650;1750[	[1750;1850[	[1850;1950[	[1950;2050[	[2050;2150[
3,5	14	[1550;1850[	[1650;1950[	[1750;2050[	[1850;2150[	[1950;2250[	[2050;2350[	[2150;2450[
3,75	15	[1850;1950[	[1950;2050[	[2050;2150[	[2150;2250[	[2250;2350[	[2350;2450[	[2450;2550[
4	16	[1950;2050[	[2050;2150[	[2150;2250[	[2250;2350[	[2350;2450[	[2450;2550[	[2550;2650[
4,25	17	[2050;2350[	[2150;2450[	[2250;2550[	[2350;2650[	[2450;2750[	[2550;2850[	[2650;2850[
4,5	18	[2350;2450[	[2450;2550[	[2550;2650[	[2650;2750[	[2750;2850[	[2850;2900[	[2850;2900[
4,75	19	[2450;2550[	[2550;2650[	[2650;2750[	[2750;2850[	[2850;2950[	[2900;2950[	[2900;2950[
5	20	[2550;+	[2650;+	[2750;+	[2850;+	[2950;+	[2950;+	[2950;+

SEXO FEMININO

B	S	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS	17 ANOS
1,75	7	[0;550[	[0;650[	[0;800[	[0;900[	[0;1000[	[0;1050[	[0;1150[
2	8	[550;850[	[650;950[	[800;1100[	[900;1200[	[1000;1300[	[1050;1350[	[1150;1450[
2,25	9	[850;950[	[950;1050[	[1100;1200[	[1200;1300[	[1300;1400[	[1350;1450[	[1450;1550[
2,5	10	[950;1050[	[1050;1150[	[1200;1300[	[1300;1400[	[1400;1500[	[1450;1550[	[1550;1650[
2,75	11	[1050;1150[	[1150;1250[	[1300;1400[	[1400;1500[	[1500;1600[	[1550;1650[	[1650;1750[
3	12	[1150;1250[	[1250;1350[	[1400;1500[	[1500;1600[	[1600;1700[	[1650;1750[	[1750;1850[
3,25	13	[1250;1350[	[1350;1450[	[1500;1600[	[1600;1700[	[1700;1800[	[1750;1850[	[1850;1950[
3,5	14	[1350;1500[	[1450;1600[	[1600;1750[	[1700;1850[	[1800;1950[	[1850;2000[	[1950;2050[
3,75	15	[1500;1600[	[1600;1700[	[1750;1850[	[1850;1950[	[1950;2050[	[2000;2100[	[2050;2150[
4	16	[1600;1700[	[1700;1800[	[1850;1950[	[1950;2050[	[2050;2350[	[2100;2200[	[2150;2250[
4,25	17	[1700;2000[	[1800;2100[	[1950;2250[	[2050;2350[	[2350;2450[	[2200;2500[	[2250;2550[
4,5	18	[2000;2100[	[2100;2200[	[2250;2350[	[2350;2450[	[2450;2550[	[2500;2600[	[2550;2650[
4,75	19	[2100;2200[	[2200;2300[	[2350;2450[	[2450;2550[	[2550;2650[	[2600;2700[	[2650;2750[
5	20	[2200;+	[2300;+	[2450;+	[2550;+	[2650;+	[2700;+	[2750;+

Anexo 6- Poster do Sarau Mov'Art e Ficha de Inscrição

IV Sarau Filipa Mov'Art

ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA

INSCRIÇÕES ATÉ DIA 18 DE MAIO



25 DE MAIO
20H00

Inscribe-te junto do teu professor de Educação Física
Coreografia de Ginástica Artística, Acrobática ou Dança

Formato do áudio em MP3

IV Sarau Filipa Mov'Art

Ficha de Inscrição

Nome do Grupo	Nome do (s) aluno (s)	Ano	Turma	Tipo de Esquema				Modalidade
				Individual	Pares	Grupo	Turma	

Nome do Responsável: _____

Informações complementares

- As apresentações podem ser individuais, em pares, em grupo ou em esquema de turma. Deve assinalar com um "X" o tipo de esquema que irá apresentar.
- Em caso de esquema de turma, apenas é necessário apresentar o nome do responsável e identificar o ano e a turma.
- Podes criar um esquema de ginástica artística, acrobática ou apresentar outro estilo dança.
- Data limite de inscrição: 18 de maio de 2018
- Data limite da entrega da música: 18 de maio de 2018

(A música deverá ser entregue a um dos professores de Educação Física, devidamente identificada com nome do grupo ou ano e turma, em formato MP3).

Anexo 6- Ficha de Caracterização Individual

Ficha de Caracterização Individual do Aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Sexo: M ☐ F ☐ Ano/Turma: ____ N.º ____
 Que idade tens até
 31/12/2016: _____ Morada: _____
 Concelho: _____ Freguesia: _____
 Meio de transporte utilizado na deslocação para a escola: _____
 Se a deslocação para escola for a pé quanto tempo
 demoras: _____
 Tens acesso à internet em casa? Sim ☐ Não ☐ Email: _____

2. Dados Familiares

Nome do Pai: _____ Idade: ____
 Habilitação Literária: _____ Profissão: _____
 Nome da Mãe: _____ Idade: ____
 Habilitação Literária: _____ Profissão: _____
 Encarregado de
 Educação: _____ Profissão: _____

3. Vida Escolar e Perspetivas Futuras

Já ficaste retido em algum ano? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em qual/ quais? _____
 Disciplinas que mais gostas: _____
 Disciplinas que menos gostas: _____
 Classificação do ano anterior (Ed.
 Física) _____ Modalidades desportivas favoritas: _____
 Modalidades que gostas menos: _____
 Já participaste no desporto escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? _____
 Pretendes participar no desporto escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? _____
 Até quando pretendes estudar? 12.º Ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐
 Que profissão gostarias de exercer no futuro? _____

4. Passado/Atual Desportivo

Praticas alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/ quais? _____
 Há quanto tempo? _____ Quantos treinos/horas por semana? _____ Como Federado? _____
 Já praticaste alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/ quais? _____
 Se já praticaste e abandonaste quais os motivos? _____

5. Saúde e Hábitos de Vida

Tens problemas de audição? Sim ☐ Não ☐ Tens problemas de visão? Sim ☐ Não ☐
 Tens alergias? Sim ☐ Não ☐
 Se sim, qual/ quais? _____
 Tens doenças respiratórias? Sim ☐ Não ☐
 Se sim, qual/ quais? _____
 És portador de alguma doença impeditiva da prática de atividade física? Sim ☐ Não ☐
 Se sim, qual/ quais? _____
 Já tiveste alguma lesão? _____ Qual/ quais? _____
 Já foste operado? _____ A quê? _____
 Quantas refeições fazes por dia? _____ Consomes bebidas alcoólicas? _____ Fumas? _____